

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Erika Schäfferová

**Jazykové kompetence žáků mladšího školního věku s těžkou
sluchovou vadou v českém znakovém jazyce.**

Language competence of Delf pupils at primary school age in czech sign
langure.

Studijní program: Speciální pedagogika

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. dubna 2016

.....
Jméno a příjmení

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Miroslavě Kotkové za její cenné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce. Také děkuji Mgr. et Mgr. Václavu Chmelíři za podporu, které se mi v průběhu celého studia z jeho strany dostávalo.

.....
Jméno a příjmení

Abstrakt

Cílem této práce je analyzovat komunikativní kompetence žáků mladšího školního věku s těžkým sluchovým postižením v českém znakovém jazyce. Teoretická část práce pojednává o problematice bilingvální komunikace a bilingválního vzdělávání těchto žáků, o českém znakovém jazyce, ontogenezi jeho vývoje a o jeho vzdělávacím obsahu na vybraných základních školách pro sluchově postižené v České republice. Kvantitativním šetřením zjišťuje komunikativní kompetence žáků mladšího školního věku s těžkou sluchovou vadou v českém znakovém jazyce a to ve třech nestandardizovaných testovacích bateriích, vytvořených pro jazykovou oblast znakové zásoby, porozumění jazyka a schopnosti vyjadřování se v českém znakovém jazyce. Výsledky šetření byly vyhodnoceny pro skupinu neslyšících žáků ze slyšících rodin a neslyšících žáků z neslyšících rodin, které poukázaly na významné rozdíly v kategorii porozumění a vyjadřování v českém znakovém jazyce. Šetření také sledovalo korelaci mezi znakovou zásobou a porozuměním s vyjadřováním v českém znakovém jazyce u vybrané skupiny žáků s těžkou vadou sluchu.

Klíčová slova

bilingvální komunikace, bilingvální vzdělávání, český znakový jazyk, komunikativní kompetence, neslyšící žák, ontogeneze vývoje znakového jazyka, těžká sluchová vada

Abstract (in English):

The aim of this work is analysing a level of communicative competency in the Czech sign language of deaf pupils. The theoretical part of this work discusses the issue of bilingual communication and bilingual education of deaf pupils, the Czech sign language, the ontogeny of its development and educational content at bilingual primary schools in the Czech Republic. A quantitative survey observes communicative competencies of pupils with hard hearing impairment in the Czech sign language in 3 batteries of non-standardized tests developed for language area of sign vocabulary, understanding and expression. The results were evaluated for pupils from deaf and from hearing families and it pointed to significant differences in the category of understanding and expression of the Czech sign language. The survey also showed a positive correlation between sign vocabulary and understanding together with expression in the Czech sign language.

Key words:

bilingual communication, bilingual education, Czech sign language, communicative competency, deaf pupil, ontogeny of sign language, severe hearing defect

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 PORUCHY SLUCHU	4
2.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD	4
2.2 TĚŽKÁ SLUCHOVÁ VADA.....	8
3 BILINGVIZMUS OSOB S TĚŽKÝM SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	10
3.1 BILINGVÁLNÍ KOMUNIKACE OSOB S TĚŽKÝM SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	10
3.2 BILINGVÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S TĚŽKÝM SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	12
3.3 BILINGVÁLNÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA DĚTÍ S TĚŽKÝM SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	16
3.4 BILINGVÁLNÍ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚŽKÝM SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	19
4 ZNAKOVÉ JAZYKY NESLYŠÍCÍCH	21
4.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZNAKOVÉ ŘEČI, ZNAKOVANÉHO ČESKÉHO JAZYKA A ČESKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA	21
4.2 ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK	23
4.3 MEZINÁRODNÍ ZNAKOVÝ SYSTÉM	26
5 RANÝ VÝVOJ NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ.....	28
5.1 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ZNAKOVÉHO JAZYKA NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ	28
5.2 VLIV RANÉ KOMUNIKACE NA VÝVOJ OSOBNOSTI NESLYŠÍCÍHO DÍTĚTE	31
5.3 KOMUNIKAČNÍ CHOVÁNÍ SLYŠÍCÍCH MATEK A JEJICH NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ	32
6 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ	36
6.1 ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST, ŠKOLNÍ NEZRALOST	36
6.2 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ.....	37
6.3 VÝZNAM ČESKÉHO ZNAKOVÉHO JAZYKA VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH DĚTÍ A JEJICH KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE V ČESKÉM ZNAKOVÉM JAZYCE	39
6.4 VZDĚLÁVACÍ OBSAH PŘEDMĚTU ČESKÝ ZNAKOVÝ JAZYK.....	43

7 EMPIRICKÁ ČÁST	49
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A FORMULACE VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ.....	49
7.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	50
7.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH METOD.....	51
7.4 POPIS TESTOVACÍ BATERIE A VYHODNOCENÍ DAT	54
7.5 SHRnutí VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ, OVĚŘENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....	59
7.6 DISKUSE.....	62
8 ZÁVĚR	65
9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
10 SEZNAM PŘÍLOH	71
PŘÍLOHA I.	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA II.	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA III.	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA IV.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA V.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA VI.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA VII.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

1 Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila z toho důvodu, že jsem díky své profesi v každodenním úzkém kontaktu s neslyšícími žáky a mohu tak sledovat „zblízka“ rozvoj jejich komunikace v českém znakovém jazyce. Již osmnáct let se neslyšící děti v České republice vzdělávají v mateřských a základních školách bilingvní, dvojjazyčnou metodou a toto by se mělo pozitivně odrazit v jejich porozumění a užívání českého znakového jazyka. Jestli jsou komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce u těchto dětí dostačující, hodnotí výzkum, jehož výsledky jsou uvedeny v dílčích závěrech výzkumného šetření.

Práce jako celek je zaměřena na problematiku porozumění a užívání českého znakového jazyka dětí při nástupu do základní školy, respektive v 1. třídě základní školy, kdy začíná výuka čtení a psaní českého jazyka. V České republice se až 90% dětí se sluchovým postižením rodí slyšícím rodičům, kteří český znakový jazyk neovládají. Kvalifikovaná raná surdopedická péče zajišťuje širokou intervenci těmto rodinám, včetně výuky českého znakového jazyka pro členy rodiny neslyšícího dítěte. Tato výuka, stejně jako veškerá speciálně pedagogická péče, je plně míře hrazena státem.

Problematika vizuálně motorické komunikace se týká rodin dětí s těžkou sluchovou vadou. Tato práce se zaměřuje právě na tyto děti, které pro správný rozumový a citový vývoj potřebují přijímat informace z okolí vizuálně motorickou cestou. Pro děti s těžkým sluchovým postižením je ovládnutí znakového jazyka zásadní a pro jejich další vývoj rozhodující.

V první kapitole diplomové práce jsou uvedeny nejčastější klasifikaci sluchových vad, které lze rozdělit dle několika hledisek: podle místa vzniku, období vzniku a dle stupně postižení. Výzkumná šetření se zaměřují na žáky s těžkou sluchovou vadou, postlingválně neslyšící, tedy na žáky, kteří ztratili sluch před ukončením vývoje řeči. U těchto dětí je vhodným výchovným přístupem bilingvní komunikační přístup, tj.

komunikace pomocí dvou jazyků a bilingvální vzdělávání, které podrobněji popisuje další kapitola diplomové práce.

Významným komunikačním prostředkem neslyšících dětí v České republice je český znakový jazyk, který je popsán ve čtvrté kapitole, spolu s dětským znakovým jazykem jako specifickým komunikačním systémem, který je jakousi prvotní jednodušší formou znakového jazyka. Jednodušší z hlediska toho, že ji používají malé neslyšící děti, které nemají ještě dokonale rozvinutou jemnou motoriku rukou a prstů, mají nezralé zrakové vnímání a zrakovou diferenciaci. Kapitola pojednává také o národních znakových jazycích, nevyjímaje charakteristiky mezinárodního znakového systému, který je neslyšící populací využíván zejména na mezinárodních fórech a konferencích.

Ontogenetický vývoj orálního jazyka probíhá v jistých vývojových obdobích a stejně je tomu i v ontogenetickém vývoji jakéhokoliv znakového jazyka. Znakový jazyk neslyšících dětí, které jsou v péči svých neslyšících rodičů, podléhá vývojovým etapám. Jednotlivé vývojové etapy jsou uvedeny v páté kapitole teoretické části diplomové práce.

Problematika školní zralosti a odkladu školní docházky neslyšících dětí je v současnosti méně známým tématem ve speciálně pedagogické praxi. Komunikační bariéra a z toho vyplývající kognitivní a sociální nezralost těchto dětí je nejčastějším důvodem odkladu školní docházky. V šesté kapitole je popsán význam dokonalého osvojení českého znakového jazyka již v raném věku, který zaujímá klíčovou roli ve výchově a vzdělávání neslyšících dětí a pro získávání informací vizuálně motorickou cestou. Kapitola obsahuje také kompletní vzdělávací obsah učiva pro předmět Český znakový jazyk 1. a 2. ročníků základní školy pro žáky sluchově postižené uplatňující bilingvální model vzdělávání.

Empirická část šetří úroveň komunikativních kompetencí neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let v českém znakovém jazyce a to ve třech jazykových složkách, úroveň znakové zásoby, porozumění jazyka a schopnost vyjadřování se v českém znakovém jazyce. Testované oblasti byly vybrány a sestaveny ze speciálně pedagogického hlediska, respektive z hlediska logopedického, nikoliv lingvistického. Kromě formulací cílů, výzkumných hypotéz, charakteristiky výzkumného vzorku a výzkumných metod, obsahuje empirická část i vytvořenou testovou baterii, která je k dispozici speciálním pedagogům, včetně kompletního obrázkového materiálu, zařazeného do příloh této práce. Pro užití

vytvořené testové baterie je potřeba znalosti specifického hodnocení jednotlivých testovaných kategorií, které je podrobně popsáno v podkapitole 7. 4. Popis testové baterie a vyhodnocení dat.

Východiskem při tvorbě testovací baterie zjišťující úroveň komunikativních a jazykových dovedností u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let v českém znakovém jazyce nebyl pohled z lingvistického hlediska, baterie je vytvořena pro speciálně pedagogické potřeby, testuje složky jazyka z pohledu logopedického testování komunikativních kompetencí českého jazyka u slyšících dětí.

2 Poruchy sluchu

2.1 Klasifikace sluchových vad

Sluchové vady lze rozdělit dle několika hledisek: podle místa vzniku, období vzniku a dle stupně postižení.

V případě, že lékař – otolaryngolog nebo foniatr zjistí jednostrannou nebo oboustrannou poruchu sluchu, určí také, ve které části sluchové dráhy se porucha nachází a co je její možnou příčinou. Sluchové vady podle místa vzniku postižení můžeme rozdělit na dvě základní skupiny: poruchy periferní a poruchy centrální. V případě poruchy periferní je léze umístěna v zevním, středním, nebo vnitřním uchu anebo na sluchovém nervu. Periferní nedoslýchavost se dále dělí na převodní nedoslýchavost a percepční neboli nervovou nedoslýchavost (Šlapák, Floriánová, 1999).

V případě převodní nedoslýchavosti- konduktivní přicházejí zvukové podněty k vlastním čivým buňkám poruchou zeslabené. Pokud je postižený po zesílení sluchadly zachytí, normálně jim rozumí, jsou tedy kvalitativně nezměněné. Převodní nedoslýchavost je způsobena překážkami znemožňujícími převod zvukových vln od zvukovodu do vnitřního ucha. Příčinou je jakákoli překážka, která brání proniknutí zvuku z vnějšího ucha ke sluchovým buňkám. Sluchové buňky jsou neporušeny, jen nejsou stimulovány zvukem (Šlapák, Floriánová, 1999).

Ve vnímání tónů nebývají velké rozdíly. Převodní vady nikdy nevedou k hluchotě, jdou poměrně dobře korigovat elektronickými sluchadly a je možné je operativně odstranit. Poruchy vznikají např. poškozením zevního nebo středního ucha, ucpáním zevního zvukovodu, zúžením zvukovodu, perforací bubínku nebo porušením řetězce kůstek zánětem nebo poraněním (Strnadová, 1998).

Převodní nedoslýchavost je způsobena různými překážkami znemožňujícími mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha. Nejjednodušší převodní vadou je ucpaný zevní zvukovod, nejčastěji ušním mazem nebo cizím tělesem. Po

odstranění se sluch okamžitě vrací do normálních poměrů. V případě deformací, lze operačně vytvořit i nový bubínek nebo provést náhradu řetězce sluchových kůstek, tympanoplastiku (Šlapák, Floriánová, 1999).

Další možnou příčinou vzniku převodní vady může být perforace v bubínku způsobená buď zánětem, nebo úrazem. V tomto případě lze provést myringoplastiku, přelepení otvoru vhodným materiálem. Převodní vady jsou vhodné k operaci, a tedy i lépe řešitelné než vady percepční (Šlapák, Floriánová, 1999).

Postižení převodního ústrojí, tedy středního ucha, se projevuje snížením sluchových vjemů ve vyšších tónech, a jak je již výše uvedeno, nikdy nevede k hluchotě. Nedochází k vyšší ztrátě slyšitelnosti než 60 dB, kdy intenzita zvuku v 60 dB odpovídá hlasitosti běžné řeči. Tento typ sluchového postižení je nejčastější a velice dobře ho lze korigovat kompenzačními pomůckami, zejména sluchadly. Děti takto postižené mohou žít normální život, nemají omezení a dobře se domluví se slyšící populací. Často jsou integrované do škol běžného typu (Strnadová, 2002).

U percepční nedoslýchavosti je tomu jinak, přičemž je většinou postiženo vnímání vysokých tónů. Osoba s nedoslýchavostí tak slyší řeč zkresleně, kvalitativně změněnou, slyší, ale nerozumí (Šlapák, Floriánová, 1999).

Percepční - senzorineurální nedoslýchavost vzniká při porušení vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry. Obvykle jsou závažnější než vady převodní. Mohou způsobit všechny stupně ztráty sluchu, v nejhorších případech vedou až k úplné hluchotě. Vznikají kdekoli v nervové části sluchové dráhy. K percepční nedoslýchavosti může dojít po nadměrném působení hluku, po prodělání infekčních onemocnění jako je zánět mozkových blan nebo příušnice, negativním působením ototoxických látek nebo nedostatečným prokrvením, zánětem či úrazem (Strnadová, 1998).

Při percepční vadě sluchového ústrojí se konkrétně jedná o poškození zvuko - citlivých vláskových buněk v Cortiho orgánu, ale řadíme sem také poruchy drah sluchového nervu. Ve vnitřním uchu probíhají základní fáze rozlišování tónů a při tomto typu sluchových postižení dochází nejen ke snížení sluchových vjemů, ale hlavně k jejich zkreslení. Hovoříme zde o deformovaném slyšení. Takto postižené děti nedokáží sluchem rozlišit mluvenou řeč (Strnadová, 2002).

Percepční nedoslýchavost zahrnuje všechny nedoslýchavosti, při kterých je porušena funkce vnitřního ucha, sluchového nervu nebo mozkové kůry. U dětí jde o vrozené vady těchto částí sluchové dráhy, ve vyšším věku pak dochází k poruchám funkce způsobené arteriosklerózou, nedostatečným prokrvením, zánětem či úrazem. Léčba u vrozených vad vyžaduje použití sluchadel a mnohaletého rehabilitačního a reedukačního tréninku ve speciálně pedagogických zařízeních, v případě totální hluchoty, zvážit vhodnost zavedení kochleárního implantátu (Šlapák, Floriánová, 1999).

Existuje ještě tzv. smíšená nedoslýchavost – mixta, která je kombinací percepční a převodní poruchy.

Centrální nedoslýchavost či hluchota zahrnuje komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Jejich určení je vzhledem k složitému systému centrálního nervového systému i sluchových drah a center jako takových mnohdy velmi obtížné a vyžaduje opakovaná časově náročná vyšetření. Příznaky centrálních sluchových poruch jsou velmi rozmanité a mohou být způsobeny jednak organickou změnou, jednak funkční změnou (Šlapák, Floriánová, 1999).

Centrální poruchou může být například slovní hluchota a akustická agnosie, kde jsou postižena obě sluchová centra ve spánkových lalocích – Heschlův závit. Jedinec nemá schopnost diferencovat obecné zvuky a zvuky řeči. U slovní hluchoty pouze zvuky řeči, kdy periferní sluchový orgán není poškozen (Novák, 1994).

Sluchové vady podle období vzniku odborníci dělí na vrozené a získané. Vrozené - hereditární vady sluchu mohou mít řadu příčin. Nedoslýchavost se může postupně zhoršovat a přejít až v hluchotu. Zbytky sluchu jsou u dědičné hluchoty symetrické a dráždivost vestibulárního ústrojí bývá zachována. U vrozených vad geneticky podmíněných se sluchové vady dědí dominantně (Alportův syndrom) nebo recesivně (Uscherův syndrom). Do skupiny vrozených vad dále patří vrozené vady kongenitálně získané, které nejsou dědičné, ale jedinec je získá v prenatálním období v průběhu těhotenství matky, např. působení ototoxických látek, spalničky, Rh inkompatibilita, RTG záření, nebo v natálním období během porodu, např. protahovaný porod, asfyxie, nízká porodní hmotnost a v postnatálním období po narození, např. infekční onemocnění dítěte - meningoencefalitida, podání ototoxických antibiotik dítěti, úrazy, onkologická onemocnění, opakované hnisavé záněty středního ucha. U získaných sluchových poruch

zohledňujeme prelingválně získané vady – vady vzniklé před fixací řeči, tj. do 6. roku života dítěte a postlingválně získané vady – vady vzniklé po fixaci řeči, tj. po 6. roce života (Novák, 1994).

Prelingvální sluchové vady jsou vrozené nebo získané v době, kdy ještě není ukončen vývoj řeči. Tyto děti jsou při rozumění řeči odkázané na sluchadla, ale hlavně na odezírání, což je pro osvojení auditivně - orálního jazyka nedostačující. U většiny dětí takto neslyšících nelze vybudovat dostatečně srozumitelnou, syntakticky a sémanticky rozvinutou řeč. Ve světě intaktních lidí nejsou schopni komunikovat, v případě znalosti znakového jazyka využívají komunikaci ve znakovém jazyce s pomocí tlumočníka. Postlingvální sluchové vady vznikají až po ukončeném vývoji řeči. Tyto děti již mají na určité úrovni rozvinutou řečovou komunikaci. Jejich výslovnost je pro intaktní společnost dobře srozumitelná a jejich schopnost odezírat umožňuje komunikaci mluvenou řečí (Neubauer, 2009).

Lidé, kteří ztratí sluch až po alespoň částečném vývoji řeči, se nazývají „ohluchlí“. S pojmem ohluchlí lze spojit termín osoby postlingválně neslyšící. Řeč je již dobře rozvinuta mezi šestým až sedmým rokem života dítěte. Pokud se u dítěte vyskytne sluchová ztráta nebo hluchota po tomto rozvoji, osobu označujeme jako postlingválně neslyšící. Osoby, které se neslyšící narodily nebo úplně ztratily sluch před ukončením vývoje řeči, tedy do sedmi let, se nazývají osoby prelingválně neslyšící. Neslyšících je v celé skupině osob se sluchovým postižením relativně málo. Často jim nepomohou sluchadla a kochleární implantáty lze využít jen tehdy, pokud jsou voperována do druhého roku věku dítěte. Pro tyto osoby se tak stává znakový jazyk jazykem mateřským a mluvenou řeč se učí až jako druhý jazyk. Ohluchnout může člověk kdykoli v průběhu života. Toto období bývá mnohdy pro starší osoby velmi obtížné. Těžce se učí jiný typ komunikace. Člověk po ohluchnutí již zná cenu zvuků a je pro něj stávající stav hodně frustrující (Hrubý, 1999).

Dle stupně postižení dělíme sluchové vady do několika kategorií. Kategorie se rozdělují z hlediska hloubky sluchové poruchy, která je měřena tónovým audiometrem a vyjádřena audiogramem. Světová zdravotnická organizace (WHO) hodnotí stupně sluchové vady následovně (Novák, 1994):

0 – 25 dB normální sluch

26 – 40 dB lehká nedoslýchavost

41 – 55 dB střední nedoslýchavost

56 – 70 dB středně těžká nedoslýchavost

71 – 90 dB těžká nedoslýchavost

91 a více dB velmi těžká sluchová vada

2.2 Těžká sluchová vada

Vrozená těžká sluchová vada nebo sluchová vada získaná v prelingválním období má trvalé a vážné důsledky pro vývoj osobnosti dítěte. Pro svou závažnost je zařazena v mezinárodní klasifikaci zdravotních postižení na druhé místo, hned za postižení mentální (Holmanová, 2010).

Těžká sluchová vada představuje pro člověka žádné, nebo jen malé zbytky sluchu, které nejsou využitelné sluchadlem pro rozumění řeči. Průměrné hodnoty sluchového prahu na frekvencích 250, 500, 1 000, 2 000 a 4 000 Hz jsou horší než 90 dB HL přičemž průměrná zisková křivka, měřena z volného pole, je horší než 50 dB HL (Holmanová, 2010).

V případě velmi těžké sluchové vady, kdy se jedná o zbytky sluchu – z posudkového hlediska hluchotu, přichází v úvahu možnost kochleární implantace. Pro kochleární implantaci jsou v České republice stanoveny kritéria, která uchazeč musí splňovat. Před rozhodnutím o kochleární implantaci musí být dítě minimálně půl roku sledováno a rehabilitováno v centru kochleárních implantací u dětí, které je součástí ORL kliniky UK 2. LF a FN Motol v Praze. U vhodného kandidáta při audiometrickém vyšetření, začíná se provádět od 3 let věku, jsou ztráty sluchu na sledovaných frekvencích od 0,5 do 4 kHz větší než 90 dB. Při vyšetření evokovaných potenciálů (SSEP a BERA) na frekvencích od 0,5 do 4 kHz jsou zjištěné hodnoty sluchového prahu větší než 95 dB. Zisková křivka sluchadla, která se stanovuje metodou tónového audiogramu ve volném

poli při použití sluchadel, prokazuje ztráty na frekvencích od 0,5 do 4 kHz větší než 50 dB (Myška, 2007).

Kandidát kochleární implantace musí splňovat i další kriteria. Hodnotí se rozumové schopnosti, nadání pro řeč, schopnost odezírání, způsob dosavadní komunikace, povahové rysy a vlastnosti, výskyt poruch chování nebo učení. Podmínkou implantace je i výchova převážně orálně auditivní metodou. Teprve pak může být dokumentace o dítěti předložena komisi ke schválení kochleární implantace (Holmanová, 2010).

Neslyšící kojenec prochází obdobím broukání a žvatlání, stejně jako jeho slyšící vrstevníci, ale u dítěte s postižením sluchu toto období ustává. Je to kolem 17. a 26. týdne. Dítě neslyší svůj hlas a při hře s mluvidly nemá žádnou zvukovou zpětnou odezvu. Protože je sluchové postižení od jiných vad neviditelné, začne se dítě s postižením sluchu od ostatních dětí odlišovat právě až v této době, kdy se snaží komunikovat. Artikulovaná řeč se spontánně u neslyšícího nevyvine a dítě se jí může naučit pouze speciálním výchovným přístupem. Řeč a to jakákoliv, je nezbytná k tomu, aby se u dítěte mohlo rozvíjet myšlení. Význam řeči dramaticky roste s věkem dítěte. Narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje vývoj poznávacích procesů i socializace. Slyšící děti do sebe pohlcují všechny informace z okolí, a tím se náhodně a bezděčně učí, ale děti neslyšící jsou schopny pojmout pouze informace zrakové a hmatové. Jiná je situace, když se narodí neslyšící dítě do neslyšící rodiny. Neslyšící děti, které vyrůstají v prostředí, které je pro něj srozumitelné a podnětné, se řečově, rozumově i sociálně vyvíjí stejně jako jeho slyšící vrstevníci. Uvádí se ale, že až 90% dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům (Vymlátilová, 1997).

V této práci, je z hlediska zpracovávaného tématu týkajícího se bilingválního vzdělávání, používán termín "žák/žáci s těžkou sluchovou vadou " a "neslyšící žák/žáci" jako synonymum.

3 Bilingvizmus osob s těžkým sluchovým postižením

3.1 Bilingvální komunikace osob s těžkým sluchovým postižením

Bilingvizmus osob sluchově postižených představuje plnohodnotné užívání mateřského znakového jazyka osob s těžkým sluchovým postižením, a jazyka majoritní společnosti - českého jazyka v obecné i pedagogické komunikaci (Krahulcová, 2002).

Cizojazyčná literatura uvádí termín „znakový bilingvizmus“, který definuje jako užívání takových dvou jazyků, které existují v různých módech – na rozdíl od bilingvizmu vztaženého ke dvěma mluveným jazykům (Pickersgill in Gregory, 2001).

Co se týká terminologie, je potřeba se zabývat pojmy, jako je první jazyk, druhý jazyk, mateřský jazyk a cizí jazyk. Znakový jazyk bývá označován jako mateřský jazyk neslyšících. Toto zařazení však není přesné, protože většina neslyšících dětí má slyšící rodiče a matka jako osoba, která je zpravidla nejčastěji v kontaktu s dítětem, používá mluvený jazyk. Jako přijatelné se proto jeví označení znakového jazyka jako prvního jazyka neslyšících. Je tomu tak proto, že si ho neslyšící mohou spontánně osvojit, používat a uspokojovat tak své základní emocionální a sociální potřeby. Znakový jazyk je pro ně jazykem jejich bezprostředního neboli prvotního poznávání světa. Mateřský jazyk je pak jazyk země, ve které se narodili a ve které žijí. V případě neslyšících dětí slyšících rodičů je to i jejich jazyk mateřský v pravém slova smyslu. Druhým jazykem je jazyk mluvený, který si neslyšící nemohou osvojovat přímo, spontánně. Je to jazyk, který se učí a který jim umožní zařadit se do společnosti a seznamovat se s kulturou většinové majoritní společnosti (Jabůrek, 1998).

Bilingvální podstatu komunikace neslyšících se svých závěrech formulovala Světová federace neslyšících ve Stockholmu v roce 1993, které lze shrnout takto:

- Uznává se statut znakového jazyka jako vizuálně-gestického, lingvisticky uznaného jazyka, založeného na užití rukou, paží, očí, obličeje a těla.
- Uznává se skutečnost, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících lidí.

- Uznává se, že neslyšící lidé mají stejné právo na uznání svého znakového jazyka jako ostatní lidé na své jazyky při své plné účasti na životě společnosti ve všech oblastech.
- Uznává se skutečnost, že národní jazyk je druhým jazykem neslyšících vzhledem k tomu, že jej nemohou užívat spontánně. Seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící jsou bilingvní, protože užívají většinou znakový jazyk a národní jazyk v mluvené i psané podobě v každodenním životě.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech, či vědních oborech ve znakovém jazyce.
- Uznává se fakt, že psaná forma mluveného jazyka je plně přístupná pro neslyšící a proto se neslyšící učí národnímu jazyku nejlépe v psané formě národního jazyka. Uznává se nezastupitelná role znakového jazyka při výuce všech jazykových parametrů jazyka mluveného.
- Uznává se důležitost bilingvizmu a podpora výše uvedených bodů.

Bilingvální mluvčí dle Potměšila (1999) je:

- Člověk, který se učil dvěma jazykům již od útlého věku, a to od přirozených - rodilých mluvčích.
- Člověk, který může a je schopen užívat dva jazyky na srovnatelné úrovni.
- Člověk, který se identifikuje vnitřně s bilingvizmem, tedy se dvěma kulturami, dvěma sociálně odlišnými prostředními.
- Člověk, který se identifikuje s ostatními jako bilingvní, tedy patřící ke dvěma kulturám, užívající aktivně dva jazyky.
- Člověk, který může či plně užívá dva jazyky v plném rozsahu a s plným porozuměním.
- Člověk, který užívá či může užívat dva jazyky v závislosti na situaci a komunikačních partnerech v psané či mluvené formě.

Cílem bilingválních komunikačních a edukativních strategií je maximalizace komunikačního a kognitivního potenciálu sluchově postižených v komunikačně optimálních podmínkách (Krahulcová, 2002).

Základním předpokladem rovnoprávné participace na životě slyšící společnosti pro bilingvní neslyšící osoby je jejich gramotnost. Bilingvizmu lze nejsnadněji dosáhnout tak, že neslyšící děti zvládnou dovednosti ve znakovém jazyce a tyto dovednosti pak využijí při výuce čtení a psaní v jazyce druhém (Mahshie, 1995).

Bilingvizmus je pokus o vytvoření takové situace pro neslyšící děti, ve které budou úspěšné ve verbální komunikaci. Znakový jazyk vytváří pro neslyšící děti atmosféru lehké, bezproblémové komunikace, tak potřebné pro jazykový vývoj. Začíná tím, co je pro neslyšící dítě snadné a bezbariérové a až na základě tohoto poznání jsou dítěti nabídnuty zvuk, hlas, orální slova zvukového mluvení (Krahulcová, 2002).

3.2 Bilingvální vzdělávání osob s těžkým sluchovým postižením

Model bilingvního vzdělávání je založen na předpokladu, že neslyšící děti používají znakový jazyk jako jazyk primární, i když pro většinu z nich, musí být zajišťován za pomoci speciální podpory rodiny nebo předškolního zařízení, kde je znakový jazyk používán jako základ pro výuku druhého jazyka. Předpokládá se, že druhý jazyk se bude využívat převážně v psané formě a to z důvodu, že psaný jazyk je vizuálně přístupný v celé své šíři, na rozdíl od formy mluvené. Mluva však není z bilingvní výuky vyloučena, ale má jinou roli, než jaká ji byla většinou přidělována v tradičním vzdělávání neslyšících. Z bilingvního pohledu je mluva považována především jako doplněk ke znakovému jazyku, ale také jako doplněk psaného jazyka, a ne jako hlavní prostředek pro učení jazyka jako takového. Místo toho je na řeč a odezírání nahlíženo jako na možnosti procvičování již existujících znalostí o jazyce (Mahshie, 1995).

I když se v komunitě neslyšících znakový jazyk přes všechny překážky udržel, pracovníci školství jeho význam začali uznávat až v osmdesátých letech. V té době se

učitelé a vychovatelé začali objevovat na kurzech znakového jazyka a kurzy se konaly i na některých školách pro neslyšící. V roce 1986 bylo v Plzni zřízeno středisko pro tvorbu didaktických videoprogramů pro těžce sluchově postižené. V rámci studia speciální pedagogiky, oboru surdopedie, se budoucí učitelé začínají seznamovat se základy znakového jazyka. V této době se u nás začíná hovořit o metodách totální komunikace. Na základě toho se začínají vydávat videokazety s kurzy znakového jazyka a dalšími pořady pro neslyšící děti (Jabůrek, 1998).

V bilingválním modelu vzdělávání neslyšících se uplatňuje zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ze dne 23. září 2008, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů. Zákon č. 423/2008 Sb. je úplným zněním zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 384/2008 Sb. Podle tohoto zákona mají neslyšící právo na vzdělávání s využitím komunikačních systému neslyšících a hluchoslepých osob, mezi které dle tohoto zákona patří český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob vycházejícími z českého jazyka jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. Kromě vzdělávání v českém znakovém jazyce mají rodiče, u jejichž dítěte byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota nebo hluchoslepota, právo na bezplatnou výuku v kurzech komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob).

Do roku 1991 byly školy pro žáky se sluchovým postižením v ČR rozděleny podle typu sluchového postižení na MŠ a ZŠ pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící. Žáci byli do těchto škol zařazováni především na podkladě foniatrického vyšetření a audiogramu. Do roku 1991 také platilo, že všechny sluchově postižené děti byly vzdělávány a vychovávány pouze v českém jazyce. Jejich mateřským jazykem tak měla být mluvená čeština. Po roce 1991 už byly možnosti ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením výrazně větší. Bylo to hlavně díky možnosti integrace, vzdělávání sluchově postižených prostřednictvím znakového jazyka, vytvořením podmínek pro metodu bilingválního vzdělávání a rozšíření nabídky na sekundárním stupni vzdělávání o

nové maturitní i nematuritní obory vhodné pro přípravu sluchově postižených (Komorná, 2008).

Bilingvální komunikace osob těžce sluchově postižených ve vyučovacím procesu spočívá v přenosu informací ve dvou jazykových kódech mezi těžce sluchově postiženými a slyšícími. Tyto kódy tvořené znakovým jazykem neslyšících a majoritním národním jazykem se neužívají simultánně. K charakteristickým znakům bilingválních vzdělávacích programů patří upřednostňování znakových jazyků v raném věku a podpora zejména psané podoby českého jazyka. Programy bilingválního typu vzdělávání žáků se sluchovým postižením mají za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení, a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Nespornými přednostmi bilingválních vzdělávacích programů ve vyučování je vytvoření bezbariérových podmínek komunikace, změny vzdělávacího schématu v organizaci vyučovací jednotky, využívání netradičních vyučovacích metod a plastičnost předmětových metodik (Krahulcová, 2002).

Komorná (2008) o tomto přístupu mluví jako o bilingvální - bikulturním, který je charakterizován respektováním kulturních a jazykových specifik komunity neslyšících. Za hlavní cíl bilingválních a bikulturních programů považuje dosažení maximálního osobnostního, sociálního a kognitivního rozvoje u dítěte s těžkou vadou sluchu. Z hlediska bilingvální - bikulturního přístupu je za primární, mateřský jazyk neslyšících považován znakový jazyk, který si neslyšící dítě osvojí přirozenou cestou. Jako druhý jazyk si pak dítě osvojuje jazyk většinové společnosti, přičemž důraz je kladen na produkci a recepci jeho psané formy. Společně s osvojováním znakového jazyka se dítě seznamuje také s kulturou neslyšících. Kultura slyšící společnosti je pak pro ně kulturou druhou, kterou se však také musí naučit poznávat. Většina neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům a je potřebné, aby se ve slyšící společnosti dokázali orientovat, fungovat a aktivně se na ní podílet (Komorná, 2008).

K vytváření bilingválních vzdělávacích programů pro osoby těžce sluchově postižené došlo v důsledku trvalé nespokojenosti s výsledky vzdělávání u těžce sluchově postižené populace. Vznik bilingválních modelů vzdělávání a definování bilingválních přístupů se opíraly o výsledky rozsáhlých výzkumů notace, kodifikace a unifikace znaků i znakových jazyků uskutečněných v 60. – 70. letech minulého století (Krahulcová, 2002).

Bilingvální vzdělávací program je takové vzdělávání žáků těžce sluchově postižených, kde se ve vyučování užívá k dorozumívání oboustranně plnohodnotné komunikace. Vyučovací obsah je předáván žákům nejlépe plně kvalifikovaným neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce, a poté slyšící učitel transformuje pochopené poznatky do psané podoby českého jazyka. Oba učitelé jsou trvale ve třídě, ale český jazyk a znakový jazyk se současně (simultánně) užívají co nejméně. Bilingvální vzdělávání musí být založeno na bilingválních přístupech a bilingvální výchově v předškolním věku (Krahulcová, 2002).

Znakový jazyk vytváří přirozené podmínky pro jazykový vývoj srovnatelné s podmínkami slyšícího dítěte. Jenomže tyto přirozené podmínky, přirozený výukový proces závisí na speciálním pedagogovi, který vytváří výukové situace. V jistém smyslu jsou to nadstandardní podmínky. Dle Bouveta (1990) existují tyto zvláštnosti jazykové situace neslyšících dětí:

1. Neslyšící dítě se musí stát bilingvním, nezávisle na tom, jsou-li jeho rodiče slyšící nebo neslyšící. Výsledek bilingvální výchovy nebude pozitivní, jestliže se oba jazyky nebude učit za přirozených výukových podmínek.

2. Neslyšící dítě slyšících rodičů nevyhnutelně vstupuje do komunikačních obtíží, které snižují jeho verbální apetit. Neslyšící dítě neslyšících rodičů je od narození obklopeno pravdivými, jednoznačnými znaky. Namísto je ale velká opatrnost při vytváření obecného komunikačního systému. Jestliže neslyšící děti mluví mezi sebou, nepoužívají znakový jazyk neslyšících, ale řeč gest, odvozenou z verbálního modelu dospělých. Značná část neslyšících dětí ovšem tento přirozený komunikační model neslyšících nikdy neviděla, protože jejich rodiče jsou slyšící a ke komunikaci mezi sebou využívají mluvenou řeč. Neslyšící děti se nenaučí jazyk pouze prostřednictvím komunikace s ostatními dětmi, ale musejí být jazyku vyučovány.

3. Znakový jazyk vytváří přirozené předpoklady k jazykovému vývoji. Přirozené podmínky bez profesionálního učení nedostačují ke zvládnutí znakového jazyka. Neslyšící děti potřebují speciální podmínky k tomu, aby zvládly jazyk, dokonce i tehdy, jestliže se jedná o řeč vizuálně -motorickou, tedy řeč jejich smysly plně akceptovatelnou (Bouvet, 1990).

Otázku, do kterého stupně sluchového postižení lze doporučit orální stimulaci a komunikaci, stimulaci znakovými jazyky nebo výlučně komunikaci znakovými jazyka, si kladou rodiče i mnozí odborníci. Je vždy nutné zatěžovat časově i psychicky malé těžce sluchově postižené dítě vyvozováním artikulace mluvené řeči na úkor rozvoje pojmového myšlení a sociálně-komunikační izolace? Při nejtěžších sluchových ztrátách se prokazuje bilingvální přístup jako nejotevřenější (Krahulcová, 2002).

Podle Strnadové (2002) není překážkou zvládnutí a používání znakového jazyka k pozdějšímu osvojení si mluvené řeči.

3.3 Bilingvální předškolní výchova dětí s těžkým sluchovým postižením

Neslyšící dítě má od raného věku zamezen přístup k informacím sluchovou cestou. Jeho dominantními smysly pro komunikaci se stávají zrak a hmat. Narodí-li se takto postižené dítě neslyšícím rodičům, prvním jazykem, se kterým přijde do styku, je jazyk jako řeč pohybů a doteků. Dítě je přirozeně vtaženo do komunikace znakovým jazykem, je vedeno, aby více vnímalo zrakem, zažívá více kontaktů dotykem. Pro neslyšící rodiče je to zcela přirozené a samozřejmé. Dítě pozoruje pohyby úst, celého těla, mimiku obličeje, začíná chápat, že by mělo něčemu rozumět. Samo odpovídá rovněž mimikou, pohybem. Jestliže mu nejbližší okolí začíná rozumět, dítě nachází odezvu na své pohyby a zjišťuje, že pohybové znaky matky jsou v mnoha situacích stejné jako jeho, zažívá radost z komunikace, začíná sdělovat, začíná rozumět. Neslyšící matka používá znakovou jazyk, prozatím jednoduchou, tak jako se jednoduše hovoří s malým slyšícím dítětem. Zároveň se dítě učí přirozeně odezírat pohyby úst. Svět neslyšícího a těžce sluchově postiženého dítěte je tedy od počátku světem dvojjazyčným: prvním jazykem je jazyk znakový a druhým je český jazyk, přijímaný odezíráním, i když prozatím neúplně (Krahulcová, 2002).

K metodám totální komunikace se v roce 1995 hlásila většina škol pro žáky sluchově postižené. V roce 1996 vzniká na základě iniciativy několika rodičů první

Experimentální mateřská škola Školička Pipan jako soukromá škola občanského sdružení Federace rodičů a přátel sluchově postižených. V září 1995 získali objekt mateřské školy v Hábově ulici v Praze 5 – Stodůlkách, kde se rodiče s blízkým vztahem ke znakovému jazyku se svými dětmi scházeli každé pondělí od 8.30 do 15.30 hod. Hlavní činností bylo vyprávění pohádek a různých příběhů ve znakovém jazyce a jejich dramatizace, pohybová výchova, dramatická výchova a výtvarná výchova. Tato setkání probíhala za vedení slyšící učitelky, rodičů, kteří používali znakovanou češtinu, neslyšících rodičů a neslyšících asistentů a lektorů, kteří požívali přirozený znakový jazyk. Bilingvální prostřední tak tvořili neslyšící děti a neslyšící rodiče, slyšící učitelky, rodiče a sourozenci neslyšících dětí. V roce 1996 získala FRPSP grant na provoz Předškolního bilingválního centra. Tyto prostředky pomohly vylepšit materiální zabezpečení a zajistily pravidelnou účast neslyšících lektorů a asistentů. Od ledna roku 1997 se přešlo na pravidelnou, celotýdenní činnost, která vycházela z osnov výchovné práce pro běžné mateřské školy a řídila se zásadami bilingválního přístupu. Pod názvem Experimentální bilingvální mateřská škola byla zařazena do sítě předškolních zařízení schválených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. S dětmi pracovaly dvě slyšící učitelky, z nichž jedna plně ovládala znakový jazyk, a dvě neslyšící vychovatelky. Součástí každého dne byla také individuální logopedická péče, součástí které byli nácvik odezírání. Velká pozornost byla věnovaná rozvíjení počátečního čtení, které se v prvním období nacvičovalo formou globálního čtení, později pak přiřazováním písmen a čtením jednoduchých vět (Komorná, 2008).

Principy a cíle bilingválního výchovného a vzdělávacího programu se pojí s několika tezemi, které uvádí Bouvet (1990):

Znakový jazyk je jediným jazykem, který dovoluje neslyšícím dětem získat a zvládnout jazykové jevy, umožňuje objevovat jazykovou komunikaci ve stejném věku, jako je tomu u slyšících dětí, které mají pozitivní výukové prostředí. Vizuální jazyk dovoluje neslyšícím dětem experimentovat a nabývat zkušenosti jazykem, bez jakéhokoli omezování. To jim později poskytuje možnost získat lepší znalosti o tvorbě hlasu a metajazykových vyjadřovacích možnostech, které mnohdy těžko chápou a mluvenou řeč přirozeným a bezbariérovým způsobem nemohou zvládnout. Znakový jazyk je pro neslyšící děti nezbytným základem ke zvládnutí slovního jazyka. Znakový jazyk je jediným jazykem, který mohou zvládnout bez prodlení, bezodkladně. Neslyšící děti neslyšících rodičů se dorozumívají gesty ve stejném věkovém období, v jakém slyšící děti

začínají vokalizovat. Děti zvládají kompletní syntaktické struktury ve velmi raném věku, dlouho před zvládnutím slovníku, morfologie a artikulace (Bouvet, 1990).

Bouvet (1990) zdůrazňuje existenci citlivého období jazykového vývoje. Syntaktické struktury vyjadřování se začínají vytvářet v interaktivním procesu, který začíná bezprostředně po narození dítěte. Zvládnutí syntaxe je specifický proces, a jestliže se tato syntaktická artikulace nestane funkční ve správném období, jazyk se následně rozvíjí v omezeném rozsahu, dítě se vyjadřuje málo a nedostatečně strukturovanými větami. Slovník roste pomalu, jazykové struktury se nestávají intelektuálními a schopnost gramatické kombinatoriky výrazně zaostává. Jestliže neslyšící dítě nedostane v kritickém období pro vývoj jazykové syntaxe, co potřebuje, může ztratit jazykový potenciál. Dítě s těžkým sluchovým postižením je schopno zvládnout syntaktické struktury ve správné době raného věku, ale pouze ve znakovém jazyce, protože jedině ten je schopno plně vnímat. Znakový jazyk je absolutně nepostradatelný, musí být integrální součástí výchovy. V tomto jediném jazyce se neslyšící děti mohou rozvíjet bez průtahů a komplikací, mají základní podmínky zdravého jazykového vyučování, percepci a expresi řeči ve správném období svého vývoje (Bouvet, 1990).

Kontaktem s dospělým neslyšícím si dítě osvojuje znakový jazyk jako přirozený jazyk v přirozených podmínkách. Dítě těží ze slov, která jsou určena přímo jemu samotnému, ze slovníku, který vychází z jeho potřeb. Spontánní komunikace sehrává důležitou roli v jazykovém vývoji. Tyto podmínky neslyšícímu dítěti poskytuje pouze znakový jazyk. Znakový jazyk je rovněž jediným jazykem, který může neslyšící dítě vnímat, i když není přímým účastníkem rozhovoru. Konverzace orální řeči vyděluje a izoluje neslyšící dítě z této extrémně důležité činnosti, protože orální, zvukový jazyk nemůže fyziologicky přijímat. Znakový jazyk je jediným jazykem, ze kterého mohou mít neslyšící děti užitek ve všech přirozených situacích. Je to jediný jazyk, se kterým si mohou hrát. Slovní hry sehrávají podstatnou roli v jazykovém vývoji dítěte. Neslyšící dítě pochopitelně nemůže mít radost ze zvuků, které tak obtížně vytváří a které ani neslyší. Přirozená podstata znakové produkce i příjmu znaků umožňuje neslyšícímu dítěti určovat pojmy, zpřesňovat a vyjadřovat je mnoha různými a přitom jazykovými způsoby. Tím se vytváří základy pojmotvorného procesu (Bouvet, 1990).

3.4 Bilingvální základní vzdělávání žáků s těžkým sluchovým postižením

Komunikace je základem výchovy a vzdělávání dětí s postižením sluchu. Sociální a didaktická komunikace znamená přísun informací a informace pak poskytují materiál pro rozvoj poznávacích procesů v nejvyšších etážích myšlení. Protože je sluchové postižení limitujícím faktorem vývoje mluvené řeči a příjmu akustických informací, je také východiskem pro výběr optimální formy komunikace. Hledání optimální komunikační formy pro myšlenkový a citový kontakt je ústředním problémem profesionální péče o sluchově postižené již několik staletí (Krahulcová, 2002).

Používat znakový jazyk v základním vzdělávání neslyšících umožnil školský zákon v § 3, odst. 3 e) zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol, v platném znění. Následně od školního roku 1985/1986 započaly pedagogické fakulty ve specializaci pedagogika sluchově postižených – surdopedie připravovat studenty na výuku neslyšících i ve znakovém jazyce. Od roku 1993 je možné studovat znakový jazyk na vysoké škole v rámci doplňkového studia a od roku 1998 v rámci uceleného bakalářského a magisterského programu. Od roku 1997 je státní zkouška ze znakového jazyka součástí pedagogické kvalifikace učitelů na základních školách pro sluchově postižené. Učitelskou kvalifikaci mohou získat magisterským studijním programem i neslyšící studenti, kterým jsou poskytována podpůrná opatření zajišťovaná informačně poradenskými centry pro postižené studenty se specifickými potřebami vzniklými na univerzitách (Krahulcová, 2002).

Klíčové komponenty bilingválního speciálního programu dle Bouveta (1990):

1. Zvládnutí znakového jazyka neslyšících jako přirozeného jazyka v přirozených podmínkách, i když jsou profesionálně vedeny.

2. Další rozvoj jazykových dovedností v rovině znakového jazyka ale i orálního mluveného jazyka. Propracování a zvládnutí metalingvistických schopností, jakými jsou časová a prostorová realizace znaku, syntax vyjadřování, morfologie a lexika slov, sémantika znaků i slov.

3. Výuka překladu a transformace. Souvisí se souběžným rozvojem metalingvistických schopností. Na začátku výuky s překladem se využívá označení znaku slovem z mluveného jazyka, které je významově nejbližší. Později, při překladu souvislých mluvních celků, se musí respektovat odlišná syntax jak znakového, tak mluveného orálního jazyka.

4. Výuka psané podoby jazyka postupuje od globálního čtení, přes analyticko-syntetické čtení a psaní až po psané texty ve funkci dorozumívací.

5. Aplikace získaných schopností pro další vzdělávání (Bouvet, 1990).

Profesionální péče nemůže být plně efektivní bez reálné spolupráce s rodiči. Často se ale ptáme, zda jsou rodiče primárně odpovědní za jazyk svého neslyšícího dítěte. Bohužel se často stává, že neslyšící dítě nemá se slyšícími rodiči prakticky žádnou jazykovou interakci. Úkolem profesionála je pomoci těmto rodičům vytvořit možnosti dialogu s jejich dětmi. Podstata této jazykové interakce ale spočívá ve znalosti základů znakového jazyka. Je to jediná efektivní možnost a je také dostupná všem rodičům (Bouvet, 1990).

4 Znakové jazyky neslyšících

4.1 Terminologické vymezení znakové řeči, znakovaného českého jazyka a českého znakového jazyka

Vizuálně-motorické komunikační systémy neboli znakové jazyky jsou soubory vizuálně-pohybových signálů tvořených pohyby jedné nebo obou rukou, které znakuji nebo symbolizují jednotlivé předměty, pojmy a činnosti. Nejčastěji využívané jsou český znakový jazyk, znakovaný český jazyk a prstové abecedy (Souralová, 2005).

Zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění vyhlášený pod č. 423/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se změnil zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči, přesně definuje český znakový jazyk a komunikační systémy, které vychází z českého jazyka. „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické (Zákon č. 423/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob).

Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk“ (Zákon č. 423/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Pro znakovanou češtinu lze pro přesné vyjádření jednotlivých koncovek slov použít prstovou abecedu. Toto je ale v praxi jen málo využívané.

Pro slyšící uživatele je osvojení znakované češtiny mnohem snadnější než zvládnutí českého znakového jazyka, který má vlastní gramatickou strukturu, odlišnou od jazyka

českého. Pro komunikaci ve znakované češtině se není třeba učit nový gramatický systém, ale pouze užívat znaky z českého znakového jazyka do českých vět. Tento systém komunikace je patrný u slyšících rodičů neslyšících dětí (Souralová, Langer, 2005).

Znakovaný český jazyk neboli znakovaná čeština je uměle vytvořený jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšící společností a neslyšící komunitou. Znakovaný český jazyk je manuálně kódovaný mluvený jazyk. Jde o obecný termín pro převod jazyka z roviny vizuálně-akustické do roviny vizuálně- motorické. Kód převodu může být slovní nebo neslovní. Znakovaný český jazyk je souhrn znaků, vizuálně-motorických výrazových prostředků a vyjadřovacích způsobů, doprovázených současně národním mluveným jazykem. V případě potřeby zpřesnění výrazu lze využít prstové znaky pro jednotlivá písmena. Používá se zejména ve formálních situacích při překladu a převodu oficiálního textu. Tlumočnick znakového národního jazyka postupně vytváří znaky v souladu s mluveným textem, využívá vlastní znaky neslyšících, mluvení a odezírání mluvené řeči i jiné zpřesňující komunikační prostředky. Znakovaný národní jazyk přejímá v zásadě gramatický systém národního jazyka v mluvené či psané formě. Využití této vizuálně-motorické komunikační formy je perspektivní zejména v didaktice těžce sluchově postižených. Tato komunikace může v sobě zahrnovat mluvení, prstovou abecedu, gesta, zvýrazněnou artikulaci slov, nové znaky a příležitostně gramatickou strukturu mluveného národního jazyka. Proporce jednotlivých elementů se mění v závislosti na slovní a jazykové úrovni uživatelů (Krahulcová, 2002).

Znaková řeč je Zákonem o znakové řeči č. 155/1998 Sb. definovaný termín, který označuje oba uvedené systémy dorozumívání neslyšících, tedy český znakový jazyk i znakovanou češtinu. Termín znaková řeč byl novým zákonem č. 384/2008 Sb. vypuštěn a nahrazen termínem český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Z tohoto důvodu také přistupuji ke starší použité literatuře tak, že termín „znaková řeč“ zaměňuji za termín „znakový jazyk“. Jmenovitě je tomu tak u Krahulcové (2002), nebo Janotové, Řehákové, (1990).

4.2 Český znakový jazyk

17. 6. 1988 schválil Evropský parlament "Usnesení o znakových jazycích pro neslyšící", aby pomohl prosadit právo neslyšících používat znakový jazyk jako jejich primární mateřský jazyk. Evropský parlament se dovolává oficiálního uznání znakového jazyka ve všech členských zemích Evropské unie. Evropský parlament a Evropská rada vyzvaly národní asociace neslyšících k založení Národních výborů. Ty měly dohlížet na postavení a situaci znakových jazyků a analyzovat národní situaci po dobu deseti let. Cílem bylo uznání znakového jazyka jako oficiálního či menšinového jazyka neslyšících. Konference projektu Evropské Unie Neslyšících "Znakové jazyky" se uskutečnila v Bruselu 25. - 26. 9. 1997 (Krahulcová, 2002).

V roce 1988 je vydán první Slovník českého znakového jazyka (přesný název byl - Slovník znakové řeči). V roce 1993 se při institutu pro neslyšící, který řídí PaedDr. M. Potměšil, začíná skupina pod vedením doc. PhDr. A. Macurové, CSc. s lingvistickým výzkumem znakového jazyka. V roce 1996 vzniká Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka (Jabůrek, 1998).

Záhy na to byl Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR 21. 5. 1998 schválen Zákon o znakové řeči č.155/1998 Sb. Zákon upravuje používání znakové řeči jako prostředku dorozumívání neslyšících. Neslyšící mají právo na používání znakové řeči, na vzdělávání s využitím znakové řeči a na výuku znakové řeči. Ze zákona o znakové řeči mají rodiče dětí, kterým byla diagnostikována praktická nebo úplná hluchota, právo na bezplatnou výuku v kurzech znakové řeči. Jak je uvedeno v kapitole 4.1, termín znaková řeč byl novým zákonem č. 384/2008 Sb. vypuštěn a nahrazen termínem český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.

Český znakový jazyk má svou vlastní strukturu, gramatiku a své vlastní společenství uživatelů. Není to neverbální forma komunikace, ale jazyk nemluvený. Je to soubor znaků, kdy znak je pohyb jedné nebo obou rukou a prstů. Český znakový jazyk má své základní rozlišovací rysy, kterými jsou znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, ale má také manuální a nemanuální složky tzv. komponenty. Manuální komponenty představují základní jednotky jazyka a jsou

tvořeny místem, kde se znak ukazuje, tvarem ruky, kterou je znak tvořen, orientací ruky a pohybem znakující ruky nebo znakujících rukou. Mezi nemanuální komponenty znakového jazyka řadíme výraz obličeje, pohled očí mluvčího, pozice a pohyb hlavy nebo trupu a orální komponenty (Souralová, Langer, 2005).

Ta část sdělení, která je tvořena rukama, se nazývá složka manuální. Ta část výpovědi, která je nesena pohyby horní části těla a obličeje, mimikou, je nazývána jako část nemanuální. Nemanuální složky ve znakových jazycích zastupují specifické postavení, protože mají důležitou úlohu v gramatice těchto jazyků. Nemanuální aktivity mohou rozlišit různé typy vět. Zatímco při produkci výpovědi s komunikační funkcí oznamovací, má mluvčí neutrální výraz obličeje, při tvorbě otázky, rozkazu, záporu, podmínky je možné zaznamenat specifické pohyby obličeje, mimiku, pohyby hlavy a trupu, které v sobě nesou informaci, že se jedná o otázku, rozkaz, podmínku atd. Bez tohoto doplnění by byly výpovědi agramatické (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Znakový jazyk tvoří soustava znaků, které dle daných pravidel vyjadřují jisté symboly reálného nebo abstraktního světa. V těchto symbolech neslyšící uvažuje a v těchto symbolech se také vyjadřuje. Je to jazyk dialogický, jenž nemá svou psanou podobu. V procesu výměny informací lze mluvit o znakové zásobě a znakování tak jako o slovní zásobě a mluvení. Český znakový jazyk neslyšících má svou vlastní strukturu a syntax, odlišnou od mluveného českého jazyka. Obtížná zaznamenatelnost znaků iniciovala několik způsobů jejich dokumentace, jako například: fotografická dokumentace s popisem, videosnímek znaku a nakonec explicitní popis znaku – notace znaku (Krahulcová, 2002).

Notace znaků na základě uváděných formativních prvků je dostatečně detailní, zahrnuje všechny fonologicky relevantní informace a současně je dostatečně selektivní tak, aby mohla být využita ke studiu vyšších rovin tohoto jazyka. A to bez ohledu na to, že tento způsob notace (zápisu) postihuje jenom manuální složky komunikace znakovým jazykem. Uváděné formativní prvky znaků jsou srovnatelné s tím, čím jsou například hlásky v mluveném jazyce. Způsob, kterým se znaky kombinují do vět a ucelených výpovědí, je ve znakovém jazyce jedinečný, stejně tak jako je jedinečná kombinace hlásek do slov a vět v každém mluveném jazyce (Macurová, 1995 in Krahulcová, 2002).

Systém notace se soustřeďuje jak na uváděné manuální složky komunikace znakovým jazykem, tak na složky nemanuální, které jsou rovněž její součástí. Jsou to

relevantní nemanuální složky znaku: výraz obličeje, pohled, pozice a pohyby hlavy a trupu, orální komponent. Notace zahrnuje i důležité nositele nemanuální součástí komunikace znakovým jazykem: oči, řasy, nos, ústa, jazyk, zuby, tváře, proud vzduchu, čelisti, hlavu, ramena, trup a jejich typů pohybů. Nemanuální aktivity jsou důležitými prostředky gramatické stavby znakových jazyků (Macurová, 1995 in Krahulcová, 2002).

Znakové jazyky mohou mít dvě základní formy. První formou je vlastní znakový jazyk neslyšících, u nás český znakový jazyk. Je mateřským jazykem neslyšících, má svou vlastní strukturu a syntax odlišnou od mluveného českého jazyka. V USA se označuje termínem American Sign Language (ASL). V tomto jazyce mají gesta – posunky – znaky funkci mluvených slov. Je to ovšem zvláštní a jedinečný jazykový systém, odlišný od národního (majoritního) jazyka s jeho vlastní gramatikou a idiomy. Ve Spolkové republice Německo je tento jazykový systém označován termínem Gebardensprache, v Rusku Žestnyj jazyk. Druhou formou znakového jazyka je průvodní znakový jazyk, který je přizpůsoben jazykové struktuře národního mluveného jazyka. Tyto znakové jazyky používají převážně učitelé ve výuce, neslyšící mluvčí v médiích a tlumočníci při oficiálním, ale hlavně simultánním překladu mluveného projevu (Krahulcová, 2002).

Zvláštní kategorii znakového jazyka tvoří tzv. dětský znakový jazyk. Osvojování si znakového jazyka je stadiální, srovnatelné se stadiálností ontogeneze mluveného jazyka, řeči. Akcelerace vývoje a výsledný stupeň zvládnutí znakového jazyka v dětském věku se zásadně liší u neslyšících dětí slyšících rodičů a neslyšících dětí neslyšících rodičů, a to ve prospěch těch druhých. Dětská znaková řeč je charakteristická zjednodušenou projevou stránkou a samozřejmě nižší znakovou zásobou. Znaký jsou pojmově široké a často významově nediferencované. V dětském znakovém jazyce můžeme pozorovat existenci znaků mazlivého zdrobnělého charakteru, sehrávají zde významnou roli i gesta, mimika, situační významový kontext, pantomima, obrazy, logické souvislosti, intuice jako funkční součástí obsahové výpovědi ve vizuálně-motorickém kódu. Svůj komunikační význam neztrácejí ani v samostatném vyjádření (Krahulcová, 2002).

V populaci neslyšících můžeme pozorovat i subjektivní tzv. domácí znakový jazyk, který se v některých rodinách spontánně vyvíjí. Zahrnuje v sobě soubor znaků počínaje znaky podobnými a odvozenými od mimických a přirozených gest až k víceméně pojmově vymezeným znakům užívaným pouze členy i širší rodiny neslyšících. Podobně existuje i tzv. školský znakový jazyk se soubory znaků typické pro ten který ústav nebo školu.

Absolventi si tyto naučené znaky často přenášejí dále do života, přičemž mnohé z nich zobecněly. Lokální (regionální, dialektové) znakové jazyky lze srovnat s regionálními mluvenými jazyky (národními jazyky), typickými pro určitou oblast nebo určitou skupinu osob, formovanou profesionálním zájmem nebo jinými spojujícími charakteristikami (Krahulcová, 2002).

4.3 Mezinárodní znakový systém

Existuje nadnárodní, internacionální znakový systém určený především pro tlumočení oficiálních textů pod názvem Gestuno. První slovník Gestuna vydala Britská asociace neslyšících. Snahu o rozšiřování tohoto mezinárodního znakového systému dále představuje vydání několika dalších slovníků Gestuna Světovou federací neslyšících WFD (Janotová, Řeháková, 1990).

V roce 1975 byl Světovou federací neslyšících vydán již v pořadí třetí slovník mezinárodního znakového jazyka pod názvem Gestuno: International Sign Language of the Deaf. Slovník obsahuje 1470 znaků, které byly vybrány nebo vymyšleny členy Komise pro sjednocení znaků, kterou sestavila pro účely vzniku tohoto slovníku Světová federace neslyšících WFD. Když bylo Gestuno v roce 1976 poprvé použito na kongresu Světové federace neslyšících v Bulharsku, nebylo neslyšícím účastníkům příliš srozumitelné (Tetauerová, 2008). V současnosti se termín „Gestuno“ nevyužívá, uvádí se v rámci historického vývoje mezinárodního znakového systému, který u nás ovládají převážně neslyšící tlumočníci.

Mezi základní charakteristiky mezinárodního znakového systému patří větší ikoničnost, důraz na využití prostoru, sdělování co největšího množství informací prostřednictvím co nejmenšího počtu znaků, celkově pomalejší produkce, větší zdůraznění klíčových informací a časté zdvojení artikulace znaků, tam, kde je to možné je artikulace znaků oběma rukama. Ve srovnání s běžnou komunikací ve znakovém jazyce se artikuluje ve větším znakovacím prostoru. Jako nezbytné předpoklady pro zvládnutí komunikace v mezinárodním znakovém systému je perfektní znalost alespoň jednoho národního znakového jazyka, dobrá vizuální i operační paměť, schopnost dobře analyzovat přijatou

zprávu, kreativita, kulturní informovanost a vnímavost. Pro komunikaci v tomto systému je nezbytné větší využití mimiky a gest, vyvarování se artikulace slov z národního mluveného jazyka a její nahrazení nulovou artikulací, zejména u sloves a klasifikátorů a snaha o co největší explicitnost a jasnost vlastního vyjádření. Pro dobré osvojení je však nezbytná především praxe a časté setkávání s neslyšícími z různých zemí (Tetauerová, 2008).

Silný vliv na mezinárodní znakový systém má americký znakový jazyk. Toto nebývá neslyšícími mluvčími z jiných zemí vždy pozitivně přijímáno. Větší zastoupení znakové zásoby vypůjčené z amerického znakového jazyka a evropských znakových jazyků ve srovnání s množstvím znaků pocházejících z asijských a afrických zemí zpřičňuje obecně snazší srozumitelnost mezinárodního znakového systému pro Američany a Evropany než pro obyvatele ostatních kontinentů (Tetauerová, 2008).

Mnoho neslyšících mezinárodní znakový systém vůbec neovládá. Mladá generace používá převážně vlastní národní znakový jazyk, rozšířený o lokální či subjektivní znaky dospívajících.

5 Raný vývoj neslyšících dětí

5.1 Ontogenetický vývoj znakového jazyka neslyšících dětí

Význam dopadu sluchového postižení na vývoj osobnosti neslyšícího člověka je obrovský. Za nejzávažnější důsledek je považován problém komunikační bariéry, omezení v ontogenetickém vývoji řeči a jazyka a omezení v pragmatické rovině majoritní komunikace (Krahulcová, 2005).

V prenatálním období se neslyšící dítě vyvíjí stejným způsobem jako ostatní intaktní děti. Přípravuje se na komunikaci dumláním prstů, olizováním pupeční šňůry a nitroděložním kvílením. I po narození prochází stejnými řečovými fázemi jako děti slyšící. Při porodu křičí v reakci na změnu prostředí, křikem také v následujících dnech a měsících vyjadřuje nelibé pocity (Houdková, 2005).

Děti, které si osvojují znakový jazyk od svých znakujících neslyšících rodičů, vykazují ty samé kroky a stejnou časovou posloupnost v jazykovém vývoji jako slyšící děti, které si osvojují mluvený jazyk. Neslyšící děti stejně jako děti slyšící broukají. Při komunikaci se svými dětmi upravují neslyšící rodiče svůj znakový projev. Ve stejné době, kdy slyšící děti vysloví své první slovo, vytvoří neslyšící děti svůj první znak. Postupně začínají kombinovat dva a více různých znaků, vytváří jednoduché věty. Jejich výpovědi se prodlužují, osvojují si správné užití a gramatické rysy znakového jazyka, podobně jako děti slyšící, když si osvojují mluvený jazyk (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

První znaky, které si neslyšící děti osvojují, se obsahově příliš neliší od prvních slov, které si osvojují slyšící děti. Prvními znaky nejčastěji bývají: TÁTA, MÁMA, PES, MEDVĚD, AHOJ/PÁ PÁ, NE, apod. Je to logické, protože jak slyšící, tak i neslyšící rodiče v komunikaci se svými dětmi hovoří o stejných věcech. Ve větší míře se u neslyšících dětí objevují znaky pro zvířata - což je pochopitelné, protože slyšící děti si často pojmy zvířat nejprve osvojují prostřednictvím zvuků, které tato zvířata vydávají. Pokud jde o tázací výrazy, ty si neslyšící děti osvojují okolo prvního roku svého života.

Jedná se nejprve o znaky KDE a CO, později (okolo druhého roku života) se objeví KDO a v době mezi 2,5 - 3 lety se přidává PROČ a JAK. V této době ovládají děti více než 350 znaků (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Mohlo by se zdát, že osvojování znakového jazyka bude pro děti jednodušší, protože se ve znakové zásobě znakových jazyků vyskytuje množství ikonických znaků, tedy znaků, které v sobě odrážejí nějaký charakteristický rys daného objektu nebo vycházejí z vnější podoby objektů. V českém znakovém jazyce jsou to např. znaky motýl, zajíc atd. Při rozboru znaků, které si děti osvojují v prvním období, se však ukazuje, že děti nedávají přednost znakům ikonickým, jak bychom se mohli domnívat. V rané znakové zásobě neslyšících dětí jsou zastoupeny jak znaky ikonické, tak arbitrární, tedy ty, u nichž nelze najít žádnou spojitost s předmětem, který zastupují. Z toho je zřejmé, že děti vnímají znaky jako celek, jako komunikaci se svým okolím (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Ve znakových jazycích se osobní zájmena vyjadřují odkazováním ruky se vztyčeným ukazováčkem do prostoru na příslušná, pevně stanovená místa. Ačkoliv se to zdá velmi jednoduché, neosvojují si neslyšící děti znaky odpovídající zájmenům dříve než děti slyšící. Neslyšící děti mají také sklon vytvářet znaky s opakovaným pohybem. Často se opakovaný pohyb objevuje i tam, kde má znak v projevu dospělých pouze jednoduchý pohyb. Některé složitější znaky děti při jejich artikulaci zjednodušují (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Okolo roku a půl začnou neslyšící děti používat znaky, které vyjadřují emoce a v tomto kontextu děti poprvé používají výrazy obličeje současně se znaky - tak, jak je to běžné v projevu dospělých. Během druhého roku života už děti používají výrazy obličeje také se znaky, které nemají žádný emocionální význam. Napodobují komunikační chování rodičů a např. stažené obočí, které je v projevu dospělých ukazatelem otázky. Teprve od pěti let děti začnou systematicky používat u výpovědí s funkcí otázky příslušné nemanuální doplnění. Tento proces je ukončen až v 6-7 letech, kdy děti užívají odpovídající mimiku u velkého množství tázacích znaků (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Starší literatura uvádí, že vývoj dětského znakového jazyka je pomalejší než vývoj mluvené dětské řeči u slyšících, protože vizuálně-motorický signál, na rozdíl od akustického signálu, může splývat s dalšími signálními i nesignálními pohyby

komunikujícího. Rozdíly v dosaženém stadiu vývoje vizuálně-motorického jazyka ve skupinách neslyšících dětí s neslyšícími a slyšícími rodiči se obvykle vyrovnávají kolem desátého roku. Předběžná stadia vývoje dětského znakového jazyka trvají do sedmi až osmi let, začátky vlastního vývoje znakového jazyka lze zjišťovat kolem osmi až devíti let (Janotová, Řeháková, 1990). Lze ale předpokládat, že osvojování znakového jazyka bude probíhat odlišně u neslyšících dětí vyrůstajících v neslyšící rodině a u neslyšících dětí se slyšícími rodiči. Mimo jiné je tento předpoklad sledován v empirické části práce.

Woll (2001) vymezuje fáze osvojování britského znakového jazyka takto:

0 až 9 měsíců - objevuje se první žvatlání ve znacích a první gesta;

9 měsíců až 1 rok – objevuje se první nelingvistické ukazování (pointing) na předměty a lidi kolem sebe;

1 až 1, 5 roku – objevují se první skutečné znaky, spojené s nadměrnou generalizací;

1, 5 až 2 roky – objevují se slovesa, zatím jen v základní (citátové) podobě, začíná lingvistické ukazování na jiné osoby, první výpovědi tvořené dvěma znaky;

2 až 2, 5 roku – fonologie znaků je redukována na užívání znaků s nejvýraznějšími vizuálními kontrasty tvaru ruky a také pohyb nebývá ještě plynulý, místa artikulace ve středu zorného pole dítěte bývají zvládnuta dříve, začíná ohýbání sloves, často generalizovaným způsobem;

2, 5 až 3 roky – objevují se první klasifikátory, často s nesprávným tvarem ruky, slovesa pořád nevyjadřují způsob (chybí výraz v obličeji);

3 až 3, 5 let – objevuje se ohýbání prostorových sloves, začíná správné užívání klasifikátorů, čísla sloves, zvládnuta je shoda sloves ve větách;

3, 5 až 4 roky – užívání lexikálních složenin, začíná se objevovat slovesná shoda i u abstraktních lokalizací;

4 až 5 let – objevují se inovované složeniny, jasný rozdíl mezi jmény a slovesy;

5 až 6 let – zvládnuta je většina morfologických struktur v rámci věty;

6 až 8 let – vytváření souvislejších sdělení (vyprávění příběhů) má problém s aplikací gramatických struktur, stále se vyvíjí užívání narativních rolí;

8 až 9 let – zvládnuto je užívání klasifikátorů a prostorových sloves, mimo komplexních struktur sdělení;

9 až 10 let – dokončeno je zvládnutí produktivního užívání klasifikátorů a prostorových sloves (Woll in Gregory, 2001).

5.2 Vliv rané komunikace na vývoj osobnosti neslyšícího dítěte

Ať už budeme pohlížet na neslyšícího a jeho osobnost z jakéhokoli hlediska, vždy bude naši pozornost přitahovat rozvoj jazykových kompetencí. V prvních osmnácti měsících života si dítě vypracovává soubor poznávacích struktur i elementární citové reakce, které částečně určí jeho budoucí citový život (Piaget, Inhelderová, 2000).

Správný duševní a tělesný vývoj souvisí s rozvojem jazyka a řeči. Jako důsledek sluchového postižení nutně dochází k podnětové i citové deprivaci a zúžení variability zkušeností. Je narušen vývoj osobnosti vedoucí k omezení v sociálních znalostech a kompetencích. Komunikační deprivace a obtíže v porozumění pak mohou být příčinou nepřiměřených reakcí, obtíží v sebeovládání i sklonů k impulzivním reakcím. Dochází ke snížené schopnosti empatie a snadné dezorientaci v obecných pravidlech chování. Procházková, Vysuček (2007) poukazují na důsledky nevhodného přístupu ke specifickým potřebám neslyšících, mezi které patří mimo jiné neucelená identita. Neslyšící dítě nedokáže samo sebe vnímat jako plnohodnotnou osobnost, neumí vnímat své pocity, své prožívání a mnohdy ani své potřeby. Tento stav je spojen s projevy agrese, netaktním chováním a neschopností empatie coby důsledky frustrace z nepochopení v komunikační situaci. S neucelenou identitou také souvisí pocit méněcennosti a nekriticky důvěřivý vztah k jiným lidem. Neslyšící si tak často dostatečně nevěří, nerozvíjí svůj potenciál. Z důvodu nedostatečné informovanosti bývají neschopni zaujmout stanovisko a angažovat se. Potíže při navazování vztahů, a nedostatečné naplňování vlastních potřeb jsou důvodem případných psychických potíží, úzkostí, depresí (Procházková, Vysuček 2007).

Vývoj znakového jazyka u dětí ze slyšících rodin, které pracují s alternativními modely znakového jazyka už od raného věku dítěte, např. formou bilingvní intervence se znakovým jazykem, je podobný vývoji neslyšících dětí z neslyšících rodin. Výzkum, který byl proveden na americkém znakovém jazyce, konstatoval, že neexistují rozdíly mezi neslyšícími dětmi neslyšících rodičů vystavenými americkému znakovému jazyku od narození a dětmi slyšících rodičů, vystavenými znakovému jazyku od dvou let. Stejný výzkum ale ukazuje, že neslyšící děti, které jsou vystavené znakovému jazyku po druhém roce života, nezvládají kompetence v morfologicko - syntaktické rovině jazyka. Děti, které si neosvojí dokonale znakový jazyk do pátého roku věku, má toto za následek, že své komunikační zpoždění již nikdy nedoženou (Mayberry, Eichen, 1991 in Gregory, 2001).

5.3 Komunikační chování slyšících matek a jejich neslyšících dětí

Většina dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům, v procentuelním poměru 80 až 90%. Ve slyšících rodinách je komunikace s neslyšícím dítětem problematická. Slyšící rodiče se dostávají do zcela nové situace, na kterou nejsou připraveni. Znakový jazyk se většinou teprve učí a učí se také, jak s ním mají v komunikaci se svými dětmi zacházet (Motejzíkova, 2006).

Kromě neznalosti znakového jazyka a minimálních zkušeností s komunikací s neslyšícím dítětem se přidružují i další problémy, vyskytující se pouze u slyšících rodičů neslyšících dětí. Existují určité fáze zvládání situací, které člověku způsobí bolestná událost, což narození dítěte se sluchovým postižením jistě je. Naučit se žít s dítětem se speciálními potřebami je těžké a je zde spousta důvodů k oprávněným obavám. Kerr (1997) popisuje několik krizových fází, kterými slyšící rodiče prochází. V první fázi se rodiče od odborníků, lékařů, učitelů dozvídají, že jejich dítě má sluchovou vadu. Jsou šokováni, zdrceni, jsou naplněni obavami o život svého dítěte. Ptají se, zda ještě někdy jejich neslyšící dítě bude žít normálním životem. Někdy může být nezbytná neodkladná operace, rodiče mají strach, zmatkují, ztrácí naději. Vynořují se další otázky typu: Proč my? Jak je to možné? Jak se to stalo? Jak je to vážné? Rodiče často reagují neadekvátně, jsou pochopitelně vystrašení, důvěra v odborníky je částečně uklidňující, ale může rovněž

způsobit, že rodiče začnou pochybovat sami o sobě. Zdravotnická mašinérie je komplexní, medicínské postupy tak tajemné, autorita doktorů je silná a rodiče můžou mít pochybnosti o svých rodičovských schopnostech. Truchlí nad představou perfektního dítěte, které ztratili, nad životem, který si vysnili a mohli mít. Rodiče hledají viníka, proč se to stalo, zda to byla chyba nemocnice, nehoda při porodu nebo zda se něco neopomenulo v době těhotenství. Přemýšlí o tom, zda je to dědičné a zda se tomu nedalo nějak zabránit. Následuje hněv, rodiče se zlobí na lékaře, na učitele, na sebe navzájem, potřebují čas a prostor, aby vstřebali negativní pocity a informace. Počáteční šok pak postupně odeznívá (Kerr, 1997).

Je přirozené, že člověk chce znát příčiny věcí kolem sebe. Pomáhá nám to vyznat se ve světě. Často se stává, že příčina postižení nemůže být určena, jedná se o statistickou náhodnost. Najít příčinu postižení bohužel ale neznamená, že problém zmizí. Rodiče můžou uvažovat o podání žaloby, pokud se domnívají, že je důvodné podezření ze zavinění. Je to dlouhý, složitý boj a možná ani nestojí za opakovanou bolest a napětí při dlouhém čekání na jeho výsledek. Jednou z cest hledání příčiny může být i pocit vlastní viny. V tomto případě je hněv užitečnější než sebeobviňování, lze ho usměrnit na energii potřebnou pro pomoc dítěti (Kerr, 1997).

Ve druhé fázi zdrcení rodiče konečně nalézají sebedůvěru ve vztahu k dítěti a stávají se pro své dítě tou nejdůležitější osobou v jeho životě. Rodiče se začínají ve speciální problematice orientovat, učí se, jak funguje systém péče, získávají základní informace o postižení jejich dítěte. Problém již není tak zničující, jak na začátku vypadal, rodiče se naučili poznávat svoje silné stránky a rovněž znají silné stránky svého dítěte a své rodiny. Začínají žádat o podporu a pomoc, jednak od zdravotnických, sociálních a vzdělávacích institucí a odborníků, jednak i od dobrovolných zájmových sdružení, širší rodiny a přátel. Tato fáze může nastat rychle, ale také to může trvat tři až šest měsíců, přičemž pozitivní přijetí a komunikace s neslyšícím dítětem je důležitá od prvních dní jeho života (Kerr, 1997).

Fáze třetí je charakteristická koloběhem pocitů, měnících se každým dnem. Frustrace, nespokojenost, zoufalství, zmatek a strach. Rodiče se obávají, že udělají chybu při tom, jak s dítětem zacházet, nebo že neuspokojí jeho potřeby a očekávání. Bývají zmateni z dobře míněných, ale vzájemně si odporujících rad příbuzných či odborníků. Pocity lásky, nenávisti, nebo viny a hněvu, znechucení z toho, že museli udělat tolik obětí

ve vlastním životě - společenských, profesních, finančních a rodinných. Bývají pesimističtí a někdy mohou propadnout i depresím. Bolest způsobená problémy jejich dítěte pravděpodobně nikdy zcela nezmizí, ale přestane být hlavní starostí (Kerr, 1997).

Fáze čtvrtá přináší již jisté znalosti a zkušenosti a ruku v ruce se objevuje sebedůvěra, energie a perspektiva. K získaným vlastnostem, které udávají rodiče dětí se speciálními potřebami, patří především síla, houževnatost, asertivita, porozumění a trpělivost. Postupně se pro stává péče o dítě rutinní záležitostí a otvírá se prostor více přemýšlet o způsobech, jakými by mohla širší rodina a přátelé pomoci (Kerr, 1997).

Z výzkumů, které byly ve slyšících a neslyšících rodinách provedeny, se ukazuje, že rodiče slyšící a neslyšící se liší v tom, v jaké míře dělají pro své děti jazyk přístupný a dosažitelný. Neslyšící matky dělají svým dětem jazyk přístupnější skrze různé úpravy znakového jazyka, které mají za úkol připoutat a udržet pozornost dítěte. Neslyšící rodiče upravují jazyk, který směřují ke svému dítěti, mají výraznější a různorodější výrazy ve tváři, než je obvyklé v projevu k dospělému. Znaky, jsou větší než obvykle, rozlehlejší v prostoru a jsou artikulovány pomaleji. Rodiče zároveň znakují v blízkosti předmětu, o kterém se mluví, aby dítě nemuselo dělit pozornost mezi dvě od sebe vzdálené věci. Dotýkají se dítěte v mnohem větší míře než slyšící maminky - dotek totiž slouží v komunikaci ve znakovém jazyce jako jeden z hlavních prostředků upoutání pozornosti neslyšícího dítěte (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Slyšící matky v komunikaci se svými neslyšícími dětmi dělají chyby ve správném načasování svého projevu, který je adresovaný jejich dítěti. Neslyšící matky nejčastěji čekají, než se na ně děti spontánně podívají, a pak teprve začnou znakovat. Vždy se ujistí, že mají pozornost dítěte, než mu začnou něco sdělovat. Tím si dítě začne spojovat, že když se na svou matku podívá, dostane od ní nějaké informace. To mu pomůže v tom, aby začalo s matkou navazovat zrakový kontakt samo, pokud od ní něco potřebuje. Slyšící matky užívají v menší míře opakované poukázání nebo poklepání na předmět, o němž hovoří, což neslyšící matky přirozeně dělají. Tyto prvky slouží k tomu, aby se dítě naučilo na předmět soustředit svou pozornost. Děti slyšících rodičů mají tedy větší problém zachytit, o čem a co se mu sděluje (Schick, Marschark, Spencer in Motejzíkova, 2006).

Pro slyšící rodiče, kteří by se chtěli komunikačnímu chování neslyšících rodičů učit, v současné době existuje výukové a informační DVD "Raná komunikace v neslyšící

rodině", na němž lze najít ukázky konkrétních komunikačních situací v neslyšící rodině. DVD vydala Federace rodičů a přátel sluchově postižených v roce 2008, a zde je možné ho také objednat. Základem DVD jsou video ukázky neslyšících maminek v interakci s jejich neslyšícím dítětem. Zaznamenány jsou ty nejběžnější situace: hra, prohlížení knížky, koupání, přebalování, tedy situace, které se denně opakují a jsou tak pro rozvoj vztahu mezi matkou a dítětem nejdůležitější. Cílovou skupinou jsou slyšící rodiče neslyšících dětí, kteří se chtějí ubezpečit o vhodnosti vizuální komunikace s jejich dítětem. Stěžejní části jsou ukázky komunikace v neslyšící rodině a jsou zaměřené na ty úplně nejzákladnější aspekty komunikace s malým neslyšícím dítětem. Pokud chceme, aby dítě vnímalo, co mu sdělujeme, musí s námi navázat zrakový kontakt. Upoutat jeho pozornost můžeme nejlépe jemným opakovaným dotykem, máme ale na paměti, že dítě nemůže současně sledovat matku a předmět, proto se vše důležité musí odehrávat v zorném poli dítěte, dítě musí vidět současně sledovaný předmět i matku. Pro úspěšný rozvoj komunikace vizuální i mluvené je tedy zásadní zrakový kontakt. Dítě o něj zprvu nemusí jevit zájem, je třeba jej trpělivě iniciovat a po jeho navázání ihned dítě odměnit úsměvem, pokývnutím, znakem. Používané znaky musí dospělý stále opakovat, někdy si dítě spojení znak – předmět vytvoří rychle, v prvních měsících to ale vyžaduje mnoho opakování. K navazování kontaktu a budování znakové a slovní zásoby dítěte je vhodné využívat především běžné denní činnosti a situace, předem komentujeme, co se bude dít a průběžně pojmenováváme předměty a činnosti, které dítě obklopují. Je vhodné používat dětské znaky, znaky umísťovat podle potřeby do prostoru a využívat intuitivní, ikonické znaky. Důležitou součástí logopedické práce je v tomto období i hra před zrcadlem, kdy si dítě procvičuje motoriku rukou i mluvidel a také sluchová cvičení a upozorňování na zajímavé zvuky a vibrace (Jungwirthová, 2008).

Identita vyjadřuje to, jak sami sebe vnímáme, za koho se považujeme a jací bychom být chtěli. Naše identita je utvářena od útlého dětství a není vázána na druh a stupeň sluchového postižení. Vlastní sebepojetí a sebehodnocení neslyšícího je ovlivněno vztahy v rodině, ve škole, vztahy s vrstevníky a také vlastní zkušenosti se světem slyšících i neslyšících. Většina neslyšících nevidí sebe sama jako trpící a postižené. Ale jako jedinečné bytosti, rovnocenné se slyšícími. Tito lidé jsou na svou jedinečnost vycházející z hluchoty hrdí a nazývají sami sebe Neslyšícími s velkým „N“ a cítí se jako příslušníci kulturní menšiny (Procházková, Vysuček, 2007).

6 Školní zralost a školní připravenost neslyšících dětí

6.1 Školní zralost, školní připravenost, školní nezralost

Školní zralost bývá nejčastěji charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost započít školní docházku. Pro úspěšný vstup do základní školy se tedy posuzují tyto tři složky:

- * fyzická zralost
- * psychická zralost
- * sociální a emocionální zralost (Hartl, Hartlová, 2000).

Psychologické pojetí školní zralosti je chápáno jako způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování. Pro zahájení povinné školní docházky je zapotřebí, aby dítě tzv. dožrálo a dosáhlo určité úrovně v řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností (Hartl, Hartlová, 2000).

Pedagogické pojetí školní zralosti znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V současné době se pojmy školní zralost a školní připravenost obsahově rozlišily, do jisté míry se překrývají a doplňují. V souvislosti s terminologií rámcových vzdělávacích programů, je možné definovat tyto základní pojmy prostřednictvím tzv. kompetencí. Vágnerová (2012) školní zralost vymezuje prostřednictvím kompetencí, jež jsou závislé na zrání organismu, a školní připravenost prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení (Vágnerová, 2012).

Posouzení školní zralosti dětí se sluchovým postižením je obtížné. Jejím zjištěním se dá usoudit také na úroveň speciální péče rodičů o dítě.

Školní nezralost a její prvotní aspekty postřehne většinou rodič, případně pedagog v předškolním zařízení. Nezralost je patrná v porovnání s dalšími dětmi stejného věku. Fyzický aspekt školní nezralosti je nedostatečný vzrůst dítěte, špatný zdravotní stav, nebo zvýšená nemocnost. Psychický aspekt se projeví v pomalejším zrání nervového systému a nezralostí některých funkcí jakými jsou nedostatečná úroveň percepce, horší úroveň vyjadřovacích schopností, opožděný vývoj grafomotoriky a menší schopnost koncentrace pozornosti. Významnou roli zde má i sociální nezralost a nedostatek sociálních zkušeností u dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení a nadměrná fixace na rodinu (Ležalová, 2004).

6.2 Odklad školní docházky neslyšících dětí

Odklad povinné školní docházky legislativně upravuje § 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Každý rodič je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Odklad povinné školní docházky je vymezen školským zákonem, § 37, a to takto: „Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ Rodiče nebo zákonní zástupci nemohou o odkladu školní docházky svého dítěte rozhodnout sami, ale jsou povinni svou žádost adresovanou příslušné základní škole doložit vyjádřením pedagogicko-psychologické poradny, v případě zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením je třeba mít vyjádření příslušného speciálně-pedagogického centra. Druhým požadovaným dokumentem je vyjádření odborného lékaře, který posuzuje zdravotní stav dítěte pro účely odkladu začátku povinné školní docházky. Může to být dětský lékař nebo praktický lékař

pro děti a dorost, a to zejména v situacích, kdy k odložení začátku povinné školní docházky dojde z důvodu celkové tělesné nezralosti, častého onemocnění apod. V případě, že je dítě v lékařské péči pro jiné zdravotní obtíže, posouzení by měl provést odborný lékař, který je pro tuto oblast specialistou, tedy např. alergolog, neurolog, kardiolog, foniatr, endokrinolog apod (Ležalová, 2004).

Rozhodnutí o odkladu pak vydává ředitel školy, ve které bylo dítě při zápisu zapsáno. Ředitel žádosti o odložení začátku povinné školní docházky vyhoví pouze v případě, že obě posouzení budou tuto žádost doporučovat (Ležalová, 2004).

Nejčastějšími důvody k odkladu školní docházky jsou problémy v oblasti řeči, potíže s pozorností a soustředěností a problémy v grafomotorice. Pomalé pracovní tempo, problémy vědomostního rázu, častá nemocnost dítěte a celkově nižší odolnost organismu nebo menší fyzická vyspělost jsou dalšími častými důvody k indikaci odkladu povinné školní docházky (Ležalová, 2004).

V případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které bývají v péči speciálně pedagogického centra, jehož činnost je vymezena § 6 vyhlášky č. 72/2005 je situace odlišná. Neslyšící dítě je v péči speciálně pedagogického centra většinou již od doby, kdy je u něj zjištěno sluchové postižení. Speciálně pedagogické centrum se podílí na jeho dalším vývoji a vhodném typu vzdělávání a také v případě školní nezralosti doporučuje odklad školní docházky.

Dle Potměšila (2012) se nedostatečná připravenost sluchově postiženého dítěte projevuje tak, že dítě chápe sdělení učitele nebo spolužáků odlišně, než bylo myšleno, vyjadřuje se pomocí jednotlivých výrazů, jednoduchých vět, nevyjadřuje se spontánně, odpovídá stručně, neklade další otázky k doplnění svých znalostí, dítěti je špatně rozumět, slovní zásoba je omezená, nezná základní údaje o sobě a o svém okolí. Dítě zatím neuvažuje logicky – je závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, na fantazii, důležitý je jeho vlastní pohled na věc. Nedokáže počítat ani do 5, nechápe pojem čísla, pořadí, množství. Nedovede přesně rozlišovat zrakové či sluchové podněty, nedovede vnímat celek jako soubor částí, obvykle se soustředí na nejnápadnější detail. Dítě je obecně výrazně neobratné, křečovitě držení psacího náčiní, vyvíjí velký tlak na tužku, nedokáže napodobit tvar písmen a čísel, odmítá kreslení, vystřihování, v nakreslených tvarech nelze rozpoznat jednotlivé předměty. Obtížně se soustředí, snadno se nechá rozptýlit, často

přerušuje práci. Jen těžko kontroluje své emoce, jedná impulzivně a bez zábran, při nezdaru je frustrované, ztrácí o práci zájem, převládá u něj zájem o hru. Dítě se vyhýbá kontaktu s cizími osobami, je stydlivé, bázlivé, závislé na rodině, není ochotné komunikovat s druhými dětmi, stojí stranou, nenavazuje kontakty, nedokáže odložit uspokojení vlastních potřeb ve prospěch společného úkolu, při hře je agresivní, svárlivé. Dítě je také nesamostatné, závislé na pomoci rodičů, sourozence, pracuje jen v bezprostředním kontaktu a za pobízení dospělého, nedokáže se postarat o své věci, je neposlušné, neumí se chovat, odmítá vyhovět pokynům (Potměšil, 2012).

6.3 Význam českého znakového jazyka ve výchově a vzdělávání neslyšících dětí a jejich komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce

Do kterého stupně sluchového postižení lze doporučit orální komunikaci nebo výlučně komunikaci v českém znakovém jazyce, je otázka, kterou si kladou rodiče i odborníci. Vyvozování artikulace mluvené řeči u dítěte těžce sluchově postiženého na úkor rozvoje pojmového myšlení a sociálně-komunikační izolace se jeví jako nežádoucí. Při nejtěžších sluchových ztrátách se bilingvální přístup doporučuje jako nejefektivnější (Krahulcová 2002).

Srozumitelná komunikace znamená kvalitní přísun informací a informace pak poskytují materiál pro rozvoj poznávacích procesů v nejvyšších etážích myšlení a řeči. Sluchové postižení je limitujícím faktorem vývoje mluvené řeči a příjmu akustických informací. Hledání optimální komunikační formy pro myšlenkový a citový kontakt je problematika prakticky tak stará jako sama výchova a výuka osob těžce sluchově postižených. Dlouhou dobu byla znaková řeč, dnes znakový jazyk, považována za jakési sociální stigma. Důvodem tohoto postoje bylo sociální využití pouze v komunitě mezi neslyšícími, obecná neznalost tohoto jazyka, nejednotnost znaků a jejich pojmového obsahu, nepoznaná syntax a těžkosti související s jejím zaznamenáváním či distančním využitím pro komunikaci (Krahulcová, 2002).

Prosazování znakového jazyka do vzdělávacích programů i obecného povědomí a širšího společenského využití je závislé na jeho dalším vývoji. Důležitým úkolem je vytváření unifikované a dokumentované znakové zásoby, vytváření slovníků a učebnic českého znakového jazyka. Důležité je i samo odborné a vědecké zpracování znakového jazykového systému a neposlední řadě i jeho popularizace a výuka (Krahulcová, 2002).

Rozvoj komunikačních schopností jako nezbytných komponentů edukačního procesu se v kurikulárních dokumentech odráží v tzv. klíčových kompetencích. Česká republika klíčové kompetence kurikulárně ratifikovala v období vzniku rámcových vzdělávacích programů. Pod pojmem kompetence v širším slova smyslu lze rozumět schopnosti ovládat určitou funkci, činnost nebo situaci. Klíčové kompetence je možné charakterizovat jako transportní a univerzálně aplikovatelný soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou nezbytné k osobnímu rozvoji člověka, k jeho uplatnění ve společnosti a naplnění kvality života (Šikulová, 2008 in Kopečný, 2014).

Komunikativní kompetence zahrnují schopnost aplikovat jazyk v reálních situacích komunikačního procesu a za konkrétními komunikačními účely (Vybíral, 2005, in Kopečný, 2014).

Z pedagogického hlediska představují komunikativní kompetence souhrn dílčích jazykových složek v kontextu způsobilosti participovat na sociální komunikaci. Přímou se jedná o schopnost užívání znalostí a vědomostí jazyka v konkrétních komunikačních situacích (Zezulková, 2011, in Kopečný, 2014).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, platný od 1. září 2013, vymezuje klíčové kompetence, mezi které řadí: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, pracovní a kompetence komunikativní. Komunikativní kompetence, kterých mají žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout, charakterizuje takto:

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje

- žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- žák využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j. MSMT-2647/2013-210)

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání základní školy pro sluchově postižené v České republice, který je založen na principu bilingválního vzdělávání a který „zajišťuje komunikační a kognitivní vývoj sluchově postiženého žáka podobně, jako je tomu u žáka slyšícího (odpovídající rozvoj slovní zásoby, komunikační kompetence, rozvoj myšlení...),“ vymezuje komunikativní kompetence žáků se sluchovým postižením takto:

- při vzdělávání žáků sluchově postižených se snažíme, aby žáci získali a rozvíjeli své komunikační kompetence - komunikační kompetence jsou ve škole procvičovány při všech činnostech
- systémem bilingválního vzdělávání vedeme žáky k osvojení základních komunikačních kompetencí za pomoci znakového jazyka a znakové češtiny
- žáci se od prvního ročníku učí správně formulovat otázku a odpověď ve znakovém i českém jazyce
- ve znakovém jazyce se od druhého ročníku žáci učí sdělovat srozumitelně delší obsahové celky (vyprávění podle obrázků, pohádky...) tak, aby bylo sdělení logicky, dějově i časově správně členěno
- v nižších ročnících se žáci formou her učí vyjádřit své představy, pocity a myšlenky ve znakovém jazyce i v českém jazyce

- ve vyšších ročnících se žáci učí v českém jazyce i ve znakovém jazyce obhajovat vhodnou formou svůj názor a zároveň přijímat i názory ostatních
- vedeme žáky při vyprávění obsahu přečteného textu k schopnosti vyjádřit hlavní myšlenku
- žáci hledají rozdíly a shody mezi českým jazykem a znakovým jazykem, toho pak využívají při komunikaci
- žáci se zúčastňují různých besed
- v hodinách simulujeme komunikační situace mezi neslyšícími a slyšícími v běžném životě ((Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013)
- učitel koriguje a kultivuje žáky v jejich vyjadřování
- učitel zařazuje do výuky diskusi a přitom dbá na to, aby se každý zapojil do diskuse podle svých možností a schopností
- učitel vede žáky ke schopnosti seznámit se s názory druhých lidí
- učitel vede žáky ke schopnosti obhájit svůj názor
- učitel vede žáky ke komunikativnosti, tj. ke kvalitní a účinné komunikaci s okolním světem
- žák umí výstižně, logicky, souvisle a kultivovaně formulovat své myšlenky a názory takovým způsobem komunikace, který je mu blízký
- žák umí vhodně reagovat na názor jiných lidí a zapojit se do diskuse
- žák využívá komunikativní dovednosti k vytváření vztahů s ostatními lidmi a ke spolupráci s nimi (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013)

Vzdělávací obsah Jazyk a jazyková komunikace je vyučován jako integrovaný vyučovací předmět „Jazyk a jazyková komunikace“, který v sobě zahrnuje vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a vzdělávací obsah předmětu speciálně

pedagogické péče Znakový jazyk. Obě složky řeší základní problém neslyšících a žáků s těžkým sluchovým postižením – komunikaci a překonání komunikační bariéry. V prvních ročnících jde především o pochopení principu a pravidel komunikace. Dle míry sluchového postižení, možností a schopností žáků převládá znakový jazyk nebo český jazyk. Při práci s těmito žáky je nejdůležitější používat takový způsob komunikace, který umožňuje rozvíjet komunikační kompetence a myšlení žáků v rozsahu, který se blíží informačním a komunikačním kompetencím jeho slyšících vrstevníků. Předmět Jazyk a jazyková komunikace je základním a nejdůležitějším předmětem ve výchovně – vzdělávacím procesu neslyšících a žáků těžce sluchově postižených. Zvládnutí jeho obsahu je hlavní podmínkou pro rozvoj osobnosti žáka po stránce rozumové i emocionální, jeho schopnosti žít ve společnosti, získávat informace, vzdělávat se, zvládat komunikační situace, navazovat vztahy a být jejich plnohodnotnou součástí. Výstupy českého a znakového jazyka se doplňují a prolínají, nelze je učit jako samostatné předměty, pouze jako jeden integrovaný předmět. Zvládnutí českého jazyka je podmínkou, aby neslyšící mohli číst a psát. Zvládnutí znakového jazyka pomáhá osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Oba jazyky jsou propojené i ve vyšších ročnících. Žáci čtou a čtený text překládají do znakového jazyka nebo ve znakovém jazyce vyjádří myšlenku a pak ji napíší. Cílem je pochopení obou jazyků – jejich rozdílů, rozdílné stavby gramatiky a nepřenesení prvků z jednoho jazyka do druhého. (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013).

6.4 Vzdělávací obsah předmětu Český znakový jazyk

Vzdělávací obsah českého znakového jazyka se v různých vzdělávacích zařízeních více nebo méně liší. Níže je rozepsán vzdělávací obsah předmětu Jazyk a jazyková komunikace, respektive jeho složku, předmětu speciálně pedagogické péče Znakový jazyk prvního a druhého ročníku základní školy pro žáky sluchově postižené. Očekávanými výstupy pro první ročník školní vzdělávací program řadí:

- žák rozumí jednoduchým pokynům a větám
- žák pochopí obsah jednoduché konverzace dvou osob, adekvátně na ni reaguje

- žák rozumí známým jednotlivým znakům i větám se vztahem k osvojovaným tématům
- žák vede jednoduchý rozhovor
- žák používá jednoruční a obouruční prstovou abecedu

Do dílčích výstupů školní vzdělávací program dále řadí:

- žák udrží zrakový kontakt s učitelem i spolužáky
- žák rozliší zrakem stejné a odlišné polohy rukou a jednotlivé postavení ruky umí napodobit
- žák správně napodobí pohyby těla a mimiku učitele
- žák rozumí přirozeným posunkům a používá je ve správných situacích
- žák rozumí základním idiomům a adekvátně na ně reaguje
- žák zná a aktivně používá pozdravy ve znakovém jazyce
- žák rozumí základním společenským frázím a adekvátně na ně reaguje
- žák udrží pozornost při vyprávění
- žák ve správné posloupnosti seřadí s pomocí učitele obrázky podle vyprávěné pohádky
- žák zařadí postavu do správné pohádky
- žák ve znakovém jazyce vyjmenuje kladné (hodné) a záporné (zlé) postavy
- žák zná a přednáší společně s učitelem říkadla
- žák pozná probraná říkadla na obrázcích
- žák vybere správný obrázek podle diktátu ve znakovém jazyce
- žák pojmenuje ve znakovém jazyce předměty z probíraných témat
- žák na situačních obrázcích vyhledá odpovídající situaci podle diktátu učitele ve znakovém jazyce

- žák umí odpovědět na jednoduchou otázku
- žák za pomoci otázek umí vyprávět o svých zážitcích
- žák hláskuje probraná slova jednorozměrnou abecedou
- žák přiřadí písmeno k správné poloze ruky jednorozměrné abecedy

Obsahem učiva pro první ročník je:

- napodobování pohybů učitele (celé tělo, ruce, prsty)
- hry s tvary a postavením ruky
- neverbální komunikace – hry pohledů, příkazy mžikáním a zrcadlením (cvičení pozornosti)
- cvičení na udržení zrakového kontaktu
- základní idiomy pro možnost kontroly nad situací : (dost, ještě, pojď sem, odejdi, počkej, ano, ne, mám, nemám, rád, nerád, chci, nechci)
- přirozené posunky
- základní společenské fráze a pozdravy
- čtení pohádek v českém znakovém jazyce učitelem
- říkadla v českém znakovém jazyce – společný přednes

Tematické okruhy: základní potraviny a nápoje, rodina (základní členové rodiny, činnost dítěte doma), barvy, základní oblečení, dopravní prostředky

- vyprávění vlastních zážitků
- prstová abeceda jednorozměrná (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013)

Očekávanými výstupy pro druhý ročník školní vzdělávací program řadí:

- žák rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje
- žák pochopí obsah jednoduché konverzace dvou osob
- žák se snaží dodržovat při komunikaci pravidla českého znakového jazyka
- žák rozumí známým jednotlivým znakům i větám se vztahem k osvojovaným tématům
- žák respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- žák volí vhodné verbální a nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích
- žák používá jednoruční i obouruční prstovou abecedu

Do dílčích výstupů školní vzdělávací program dále řadí:

- žák správně napodobí různé polohy ruky a prstů
- žák rozliší zrakem různé polohy prstů
- žák umí vybrat správný obrázek podle krátkého popisu učitele
- žák ukáže na obrázku zvíře předváděné učitelem
- žák s pomocí učitele umí napodobit různá zvířata, pojmenovat je znkem
- žák správně reaguje na otázky v modelových situacích nebo najde správnou odpověď na obrázku
- žák se umí sám zeptat s použitím probraných zájmen
- žák maluje obrázky podle krátkého návodu učitele v českém znakovém jazyce
- žák správně používá probrané společenské fráze v modelových situacích i v běžném životě
- žák udrží pozornost při vyprávění učitele a umí odpovědět na kontrolní otázky, týkající se textu

- žák ve správné posloupnosti samostatně seřadí obrázky vyprávěné pohádky a umí podle nich pohádku vyprávět
- žák se podle svých možností aktivně zúčastní dramatizace přečtené pohádky v různých rolích
- žák pozná na situačních obrázcích různé činnosti a umí je vyjádřit znakem nebo slovem
- žák zná znakem i slovem probíraná slovesa a umí je správně použít i v záporu
- žák umí vybrat správný obrázek podle krátkého popisu učitele
- žák pojmenuje v českém znakovém jazyce předměty z probíraných témat
- žák namaluje nebo vybere obrázek podle znaku
- žák dodržuje pravidla rozhovoru v komunikaci
- žák krátce vypráví o svém denním programu
- žák hláskuje probraná slova jednorozměrnou abecedou
- žák pozná a vybere na obrázku hláskované slovo
- žák přiřadí napsané slovo k hláskovanému

Obsahem učiva pro druhý ročník je:

- hry s tvary ruky – procvičování jemné motoriky
- rozvoj zrakového vnímání – práce s obrázky (obsah obrázku – celek)
- neverbální komunikace – pantomimické napodobování zvířat
- věta tázací – vyjádření mimikou, použití tázacích zájmen – kdo, co, jaký
- souvislost mezi otázkou a odpovědí
- věta rozkazovací – důraz na mimiku
- základní společenské fráze – přivítání

- čtení pohádek učitelem
- dramatizace pohádek
- posloupnost v čase – před, po
- slovesa a jejich použití v českém znakovém jazyce – znaky pro základní slovesa, zápor těchto sloves

Tematické okruhy: základní potraviny a nápoje, rodina (základní členové rodiny, činnost dítěte doma), barvy, základní oblečení, dopravní prostředky

- počátek rozhovoru – získávání základních návyků – neskákat do řeči, pozornost
- rozhovor o typických znacích jednotlivých ročních období
- vlastní a společné zážitky
- prstová abeceda jednorozměrná (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání č. j. 196 04 /2013)

7 Empirická část

7.1 Výzkumné cíle a formulace výzkumných hypotéz

Odborníci v oblasti sluchového postižení shodně uvádějí, že neslyšící dítě slyšících rodičů vyrůstá v komunikační bariéře, která má sekundárně neblahý vliv na rozvoj jeho myšlení a paměť. Poukazují na to, že neslyšící dítě neslyšících rodičů má díky znakovému jazyku, který je v rodině pro komunikaci užíván, dobré předpoklady pro přirozený kognitivní, sociální a vzdělávací rozvoj. V České republice je od roku 1998 umožněno dětem s těžkým postižením sluchu vzdělávání v českém znakovém jazyce formou bilingvního vzdělávání v předškolním a školním věku. Díky této skutečnosti se rozdíly v komunikačních kompetencích mezi těmito dětmi vyrovnávají. Cílem níže prezentovaného výzkumného šetření je mimo jiné zjistit, do jaké míry tomu tak je.

Hlavním cílem výzkumného šetření pak je zjistit úroveň komunikačních kompetencí v českém znakovém jazyce u žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let, kteří navštěvují mateřskou nebo základní školu s bilingvním školním vzdělávacím programem. Studie hodnotí a také srovnává dvě skupiny neslyšících žáků a to neslyšící žáky z neslyšících rodin na jedné straně a neslyšících žáků z rodin slyšících na straně druhé. Neslyšící žáci jsou aktuálně ve věku 6 až 8 let, což odpovídá věku nástupu do základní školy bez odkladu i s odkladem školní docházky. Ve vztahu k hlavnímu cíli bylo stanoveno i několik parciálních cílů.

Hlavní cíl:

1. Zjistit úroveň komunikačních kompetencí v českém znakovém jazyce u neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let.

Dílčí cíle:

1. Návrh testové baterie pro zjištění znakové zásoby, porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce.
2. Komparace úrovně znakové zásoby českého znakového jazyka u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z neslyšících a ze slyšících rodin.

3. Komparace úrovně porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z neslyšících a ze slyšících rodin.

V souvislosti s výše uvedenými cíli výzkumného šetření byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1. Komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je nižší než komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

Hypotéza č. 2. Úroveň znakové zásoby českého znakového jazyka žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je srovnatelná se znakovou zásobou českého znakového jazyka žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

Hypotéza č. 3. Úroveň porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je nižší než úroveň porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem pro tuto studii byli neslyšící žáci ve věku od 6 do 8 let, kdy je v České republice započata povinná školní docházka, tzn. výuka čtení a psaní v českém jazyce. Žáci byli vybíráni na základních školách pro žáky se sluchovým postižením, které se profilují bilingválním vzdělávacím programem a výukou českého znakového jazyka. Výzkum byl prováděn na Základní škole pro žáky se sluchovým postižením, Holečkova, Praha 5, Základní škole pro žáky se sluchovým postižením, Výmolova, Praha 5 a Základní škole pro žáky se sluchovým postižením, Šrámkova, Brno.

Skupina probandů neslyšících žáků ze slyšících rodin byla početně více zastoupená než skupina probandů neslyšících žáků z neslyšících rodin, přičemž pro účely potvrzení či naopak nepotvrzení hypotéz nebyla genderově rozlišena. Tato skutečnost byla podmíněna faktem, že neslyšících dětí z rodin slyšících rodičů bylo oproti neslyšícím dětem z neslyšících rodin 80% až 90%. Celkový počet probandů bylo 25, ze Základní školy pro žáky se sluchovým postižením, Holečkova, Praha 5 bylo 9 žáků, ze Základní školy pro žáky se sluchovým postižením, Výmolova, Praha 5 bylo také 9 žáků a ze Základní školy pro žáky se sluchovým postižením, Šrámkova, Brno bylo 7 žáků. V České republice se k bilingválnímu školnímu vzdělávacímu programu hlásí celkem čtyři základní školy pro žáky sluchově postižené, které navazují na své bilingvální mateřské školy. Ve třech výše jmenovaných zařízeních šetření provedeno bylo, v bilingválním zařízení Základní škola pro žáky se sluchovým postižením, Štefánkova, Hradec Králové nikoliv. Důvodem bylo odmítnutí ze strany vedení školy. Z celkového počtu 25 probandů bylo 10 neslyšících žáků z neslyšících rodin, přičemž podmínkou výběru byla minimálně neslyšící matka a 15 neslyšících žáků ze slyšících rodin, kde ve všech případech byli oba rodiče slyšící.

Z hlediska pohlaví respondentů lze hovořit o vyrovnaném poměru mezi dívkami a chlapci, z celkového počtu žáků bylo 48 % dívek a 52% chlapců.

7.3 Charakteristika výzkumných metod

Diplomová práce sestává ze dvou částí, z části teoretické a části empirické. Teoretická část je zpracována zejména za využití technik obsahové analýzy, analýzy legislativních dokumentů, analýzy monografií a dalších odborných publikací a také elektronických informačních zdrojů.

Výzkumná část je postavena na kvantitativním typu šetření, pro který bylo nutné vytvořit testové baterie jako nestandardizovaný výzkumný nástroj pro účely zjišťování úrovně komunikativních kompetencí v českém znakovém jazyce u neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let, navštěvujících bilingvální předškolní a školní zařízení pro žáky sluchově postižené.

Lze konstatovat, že v České republice dosud nebyl na toto téma publikován obdobný výzkum a to přes to, že speciálně pedagogická literatura prezentuje a popisuje problematiku úrovně zvládání komunikačních dovedností v českém znakovém jazyce mladších neslyšících žáků velmi podrobně.

Promyšlený a propracovaný systém nástrojů hodnocení dovedností a znalostí Českého znakového jazyka by měl být samozřejmou součástí koncepce předmětu Český znakový jazyk, který v základních školách s bilingválním vzdělávacím programem součástí předmětu Jazyk a jazyková komunikace. V současnosti ale na českých školách pro sluchově postižené žádný takový testovací nástroj neexistuje (Petráňová, zatím nepublikováno, in Chmátalová, 2011).

Několik standardizovaných testových baterií existuje v zahraničí, veřejně dostupné jsou testy z Velké Británie British Sign Language Receptive Skills Test, z Holandska Developmental Assessment Checklist for Sign Language of the Netherlands a test PERLESKO (Chmátalová, 2011).

Baterie vytvořená pro účely tohoto výzkumu sleduje tři jazykové úrovně: jazykové porozumění, čili receptivní dovednosti, jazykovou produkci, čili expresivní složku jazyka a lexikální znalosti žáků českého znakového jazyka, tedy jejich znakovou zásobu. Tyto tři složky sekundárně ovlivňují komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce.

Jazykové testy mohou hodnotit dorozumívací činnosti v testovaném jazyce, které mají dvě složky. Jedná se o dovednosti jazykové a dovednosti komunikativní. Jazykové dovednosti umožňují správné použití jazyka při jeho produkci na jedné straně a jeho percepci na straně druhé. Obě složky se podmiňují, vzájemně prolínají a zahrnují znalost celého jazykového systému. Komunikativní dovednosti využíváme v konkrétních komunikačních situacích a jazyk je zde chápán jako funkční prostředek komunikace, ve kterém se produktivní a receptivní dovednosti vzájemně doplňují (Šebesta, 1999, in. Chmátalová, 2011).

Vytvořená baterie nevychází z lingvistického pohledu na český znakový jazyk, je vytvořena pro speciálně pedagogické potřeby, testuje složky jazyka z pohledu logopedického testování komunikativních kompetencí českého jazyka u slyšících dětí.

Míra validity vytvořené testové baterie je zajištěna výběrem piktogramů odpovídajících slovní zásobě slyšících žáků 1. tříd základní školy (viz. Příloha I., II., III., IV.). Tomuto taktéž odpovídá i výběr obrázků pro testování receptivní a expresivních dovedností, který je vybrán z metodického materiálu pro 1. třídu základní školy Chodíme do školy I. a II. Boženy Blažkové, s ilustracemi Danuši Plajnerové. Speciálně pedagogický materiál vydalo nakladatelství SEPTIMA v roce 1996 (viz. Příloha V., VI.).

Při tvorbě testovací baterie byly pojmy s tzv. ikonickou podobou znaku (např. kočka, části těla, apod.) vyřazeny, respektive nebyly zařazeny. Vysoká šance na správný odhad ikonických znaků významně snižuje reliabilitu testu.

Praktičnost baterie spočívá ve skutečnosti, že testování je časově nenáročné a trvá 20 až 30 minut, přičemž testování baterie znakové zásoby trvá 5 minut, baterie receptivní složky jazyka asi 10 až 15 minut a testování expresivní složky jazyka 5 až 10 minut. Pro optimální administraci testu je bodové hodnocení při plném počtu 100 bodů, co umožňuje rychlé a přehledné procentuelní vyhodnocení úspěšnosti testu.

Hodnocení výsledků testování je taktéž rozděleno na tři části, hodnocení znakové zásoby, hodnocení receptivní složky jazyka a hodnocení expresivní složky jazyka. Baterie znakové zásoby a baterie zjišťování úrovně receptivních dovedností jsou objektivně skórovatelné, baterie pro zjišťování úrovně expresivní složky jazyka je subjektivně skórovatelná. Z uvedeného vyplývá nutnost hodnocení výsledků rodilým mluvčím českého znakového jazyka, který byl šetření přítomen a spolupracoval i při hodnocení výkonu žáka při plnění jednotlivých zadání testu.

Před započítáním vlastního šetření a sběru dat bylo provedeno na 3 respondentech pilotní šetření, které eliminovalo některé nedostatky v testovací baterii. V kategorii znakové zásoby byly vyřazeny některé piktogramy, konkrétně se jednalo o „oheň, loď, karty, psát“, které odpovídají ikončnosti znaku a pojmu, „strom“, který byl na piktogramu znázorněn jehličnanem a respondenti shodně užíli znak pro „vánoce“. Vyřazen byl také piktogram „lžíce“, pro který respondenti užíli znak napodobující manipulaci při konzumaci se lžící, piktogram pro „auto“, kterého náročnost odpovídala nižší věkové kategorii žáků. Dalšími vyřazenými piktogramy byly „koupat se“, na který respondenti reagovali pantomimicky a „ležet“, kdy shodně užíli znak pro sloveso spát. Pro piktogram „pračka“, užíli sloveso prát a posledním vyřazeným piktogramem byl „sporák“, kdy byl respondenty

užít znak „péct“. Baterie piktogramů pro testování znakové zásoby byla vyřazováním nevhodných piktogramů zredukována z 65 na 55 piktogramů. V kategorii pro porozumění jazyka byl vyřazen jeden z 6 úkolů, a to z důvodu, že byl pro respondenty příliš jednoduchý. I v této kategorii byly úkoly sestaveny bez ikonických znaků. V kategorii testování expresivní složky jazyka- vyjadřování, byly z celkového počtu 6 otázek upravené 2, z důvodu minimalizování ikoničnosti znaků a lepší možnosti objektivního hodnocení odpovědí. Testovací baterie je zařazena v příloze I., II., III. a IV. této diplomové práce.

7.4 Popis testovací baterie a vyhodnocení dat

První část testové baterie obsahuje piktogramy, vybrané z metodického materiálu MŠMT pro alternativní komunikaci, sestavený Kubovou, vydaný v roce 2011 (viz. Příloha I., II., III., IV.). Výběr piktogramů respektoval dvě významná hlediska. První podmínkou výběru piktogramů byla slovní zásoba žáků pro 1. třídu základních škol dle Rámcového vzdělávacího programu, který je pro tvorbu školních vzdělávacích programů závazný. Druhou podmínkou bylo zohlednění výběru piktogramů dle jejich znaků v českém znakovém jazyce, konkrétně šlo o pojmy s tzv. ikonickou podobou znaku (např. kočka, části těla, apod.), které do testovací baterie s piktogramy nebyly zařazeny. V pilotním šetření se ukázalo několik nevhodných piktogramů, které byly z testové baterie odstraněny.

Šablony s piktogramy, které jsou zařazené v příloze I., II., III. a IV., neobsahovaly slovní pojmenování a byly probandům postupně předkládány. Chybné znaky byly zaznamenány, přičemž za každý správně označený piktogram adekvátním znakem, byl přidělen 1 bod. Maximální počet bodů za kategorii pro znakovou zásobu je 55.

Výsledky šetření ukazují, že v oblasti znakové zásoby dosahují neslyšící žáci nejlepších průměrných hodnot 86%. Zjištěné hodnoty se mezi skupinou neslyšících žáků ze slyšících a neslyšících rodin příliš neliší, obě skupiny jsou poměrně vyrovnané, žáci ze slyšících rodin získali 84% a žáci z neslyšících rodin 90% (viz. Graf. č. 1). V této kategorii je nejnižší směrodatná odchylka, která se u jednotlivých skupin probandů pohybuje v rozmezí 6 až 7% (viz. Tab. č. 1). Významně nízký je také variační koeficient, neslyšící

žáci ze slyšících rodin nabývají hodnoty 0, 08 a neslyšící žáci z neslyšících rodin 0, 07 (viz. Tab. č. 2).

Druhá část testovací baterie zjišťovala percepční složku jazyka- porozumění. Po předloženém černobílém obrázku (viz. Příloha V.), byly rodilým mluvčím s vysokoškolským speciálně pedagogickým vzděláním zadávány v českém znakovém jazyce tyto úkoly:

- A. Modrou pastelkou vybarvi klukovi bačkory.
- B. Zakroužkuj (dej do kroužku) květinu, která je na okně.
- C. Vybarvi panence, která je v šuplíku pod postelí, hnědou pastelkou šatičky.
- D. Dokresli dívce na šaty fialové hvězdičky.
- E. Na stole není tužka, dokresli ji tam.

Výběr obrázku a náročnost úkolů opět respektoval hledisko minimální ikoničnosti znaků a také slovní zásobu žáků pro 1. třídu základních škol dle Rámcového vzdělávacího programu. Obrázek byl vybrán z metodického materiálu pro 1. třídu základní školy Chodíme do školy II. od Boženy Blažkové, s ilustracemi Danuše Plajnerové, který vydalo nakladatelství SEPTIMA v roce 1996. Vybraný obrazový materiál je zařazen v příloze V. Každé zadání bylo žákovi znakované 2 krát, pomalým tempem, hned za sebou. Bezchybně provedený úkol je hodnocen 3 body, částečně provedený úkon 1 bodem, žádné provedení 0 body. Maximální počet bodů za kategorii porozumění českého znakového jazyka je 15.

Šetření ukázalo, že v kategorii porozumění jazyka dochází k největším výkyvům v hodnotách při průměrné hodnotě 55% u všech žáků, přičemž skupina žáků ze slyšících rodin získala 46% a skupina žáků z neslyšících rodin až 70% (viz. Graf č. 1). Zjištěné rozdíly mezi průměrnými výsledky těchto skupin jsou na tolik rozdílné, že i relativně vysoké hodnoty směrodatné odchylky, která je 20% pro obě skupiny, nenarušují jejich platnost. Směrodatná odchylka pro všechny respondenty je 23% a je největší ze všech testovaných kategorií (viz. Tab. č. 1). Variační koeficient je vysoký a nabývá hodnot 0, 45 u žáků ze slyšících rodin oproti hodnotě 0, 28 u žáků z neslyšících rodin (viz. Tab. č. 2)

Třetí část testovací baterie zjišťovala expresivní složku jazyka - vyjadřování v českém znakovém jazyce. Testová baterie obsahovala barevný obrázek (viz. Příloha VI.) a k němu tyto otázky:

Odpověz na otázky:

- A. Co se ti líbí na obrázku?
- B. Kdo si hraje v pískovišti?
- C. Co má na sobě oblečené chlapec na koloběžce?
- D. Co dělá chlapec v pruhovaném modrém tričku?
- E. Kdo z dětí má krátké kalhoty?
- F. Co dělá dívka v červených šatech?

Úkolem respondentů bylo odpovědět na otázky, které jim zadával rodilý mluvčí českého znakového jazyka se speciálně pedagogickým vysokoškolským vzděláním, který se podílel na hodnocení odpovědí. Otázky jsou respondentům znakované několikrát, dle jejich individuální potřeby, pomalým tempem, na požádání je otázka zopakovaná, maximálně však 3 krát. Každý znak, který respondent při odpovědi užil, byl zapsán a později hodnocen dle tohoto manuálu:

- A. Co se ti líbí na obrázku?
- B. Kdo si hraje v pískovišti?
- D. Co dělá chlapec v pruhovaném modrém tričku?
- E. Kdo z dětí má krátké kalhoty?
- F. Co dělá dívka v červených šatech?

5 bodů = rozvitá věta a současně správná odpověď (tři a více „pojmové“ /slovní/ věty, s užitím alespoň jednoho slovesa)

3 body = holá věta a současně správná odpověď (ve složení podstatné jméno a sloveso)

2 body = jedno - a více „pojmová“ /slovní/ a současně správná odpověď (jeden a více správných znaků – podstatná jména)

C. Co má na sobě oblečené chlapec na koloběžce?

5 bodů = správná odpověď (tři a více „pojmové“/slovní/ věty, s užitím přídavného jména a označením detailu na oblečení např. bílý proužek, kroužky na kalhotách apod.)

3 body = dvoj - troj „pojmová“ /slovní/ a současně správná odpověď (ve složení podstatné jméno a přídavné jméno např. barva trička, kalhot apod.)

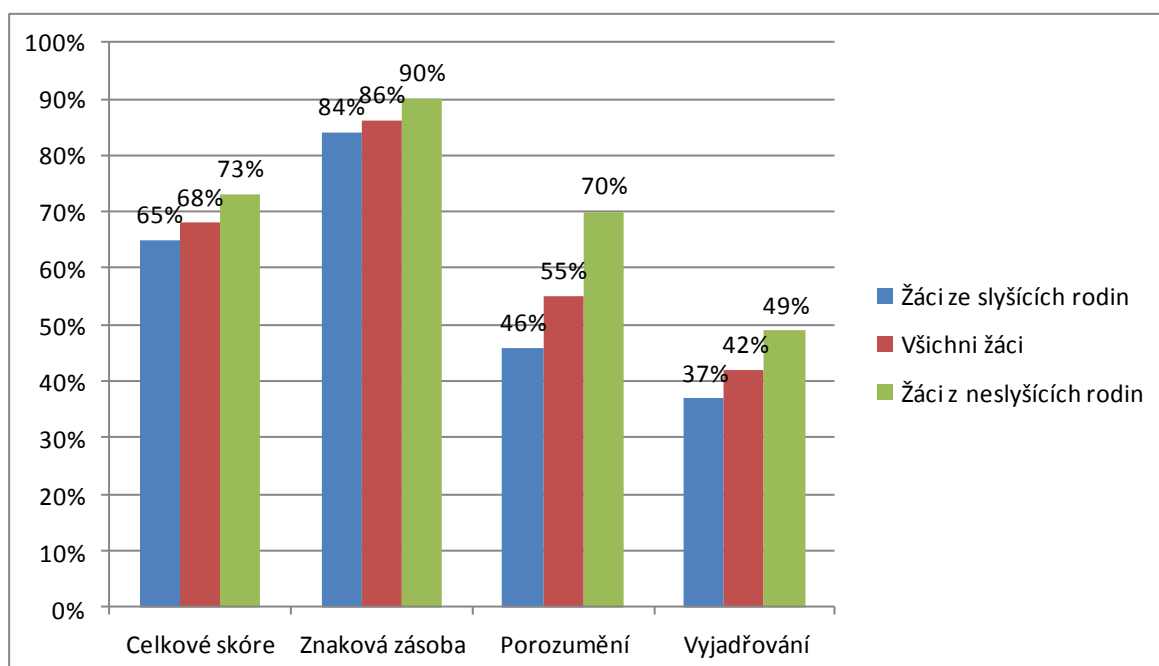
2 body = jedno - a více „pojmová“ //slovní/ a současně správná odpověď (jeden a více správných znaků – podstatná jména)

Špatná nebo žádná odpověď je hodnocena počtem 0 bodů. Maximální počet bodů pro tuto kategorii je 30 bodů.

V této kategorii šetření zjistilo nejnižší průměrné hodnoty úrovně vyjadřování v českém znakovém jazyce. Pro všechny respondenty je průměrná hodnota 42%, přičemž skupina žáků ze slyšících rodin získala 37% a skupina žáků z neslyšících rodin až 49% (viz Graf č. 1). Směrodatná odchylka pro všechny respondenty je 18%, u žáků ze slyšících rodin je 16%, u žáků z neslyšících rodin 17% (viz. Tab. č. 1). Variační koeficient nabývá hodnot 0, 44 u žáků ze slyšících rodin oproti hodnotě 0, 37 u žáků z neslyšících rodin, u všech žáků je jeho hodnota 0, 42 (viz. Tab. č. 2).

Celkového skóre pro všechny testované kategorie ukazuje na skutečnost, že neslyšící respondenti ve věku 6 až 8 let, navštěvujících bilingvální mateřské a základní školy dosahují 68% komunikativních kompetencí v českém znakovém jazyce. Neslyšící respondenti ze slyšících rodin dosahují hodnot 65% a neslyšící respondenti z neslyšících rodin hodnot 73% (viz. Graf č. 1).

Graf 1: Průměrné hodnoty u jednotlivých kategorií



Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

Tabulka 1: Směrodatná odchylka u jednotlivých kategorií

	Celkové skóre	Znaková zásoba	Porozumění	Vyjadřování
Žáci ze slyšících rodin	10%	7%	20%	16%
Žáci z neslyšících rodin	11%	6%	20%	17%
Všichni žáci	11%	7%	23%	18%

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

Tabulka 2: Variační koeficient u jednotlivých kategorií

	Celkové skóre	Znaková zásoba	Porozumění	Vyjadřování
Žáci ze slyšících rodin	0,15	0,08	0,45	0,44
Žáci z neslyšících rodin	0,15	0,07	0,28	0,37
Všichni žáci	0,16	0,08	0,42	0,42

Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

7.5 Shrnutí výsledků šetření, ověření stanovených hypotéz

Jak je uvedeno v úvodu práce, již osmnáct let se neslyšící děti vzdělávají v mateřských a základních školách s bilingválním výchovně – vzdělávacím programem, s dominancí českého znakového jazyka jako prvního, mateřského jazyka a českého jazyka jako majoritního komunikačního prostředku. Toto se pozitivně odráží v porozumění a užívání českého znakového jazyka zejména u neslyšících dětí ze slyšících rodin. Komunikační kompetence neslyšících dětí ze slyšících rodin v českém znakovém jazyce jsou srovnatelné s dětmi z rodin neslyšících. Dříve tomu tak bohužel nebylo a děti ze slyšících rodin po několikatém odkladu školní docházky nastupovali do 1. tříd základních škol bez jazyka. Výsledky šetření ale ukazují, že neslyšící respondenti z neslyšících rodin mají lepší úroveň než neslyšící děti z rodin slyšících a to ve všech testovaných oblastech českého znakového jazyka. Je tomu tak ze zřejmého důvodu. Neslyšící děti z neslyšících rodin jsou od narození vystaveny komunikaci výlučně jen v českém znakovém jazyce, přičemž u neslyšících dětí ze slyšících rodin tomu tak je až s nástupem do mateřské školy s bilingválním vzdělávacím programem, co je u každého jednotlivce velmi individuální, ale obvykle k tomu dochází mezi 4. až 6. rokem.

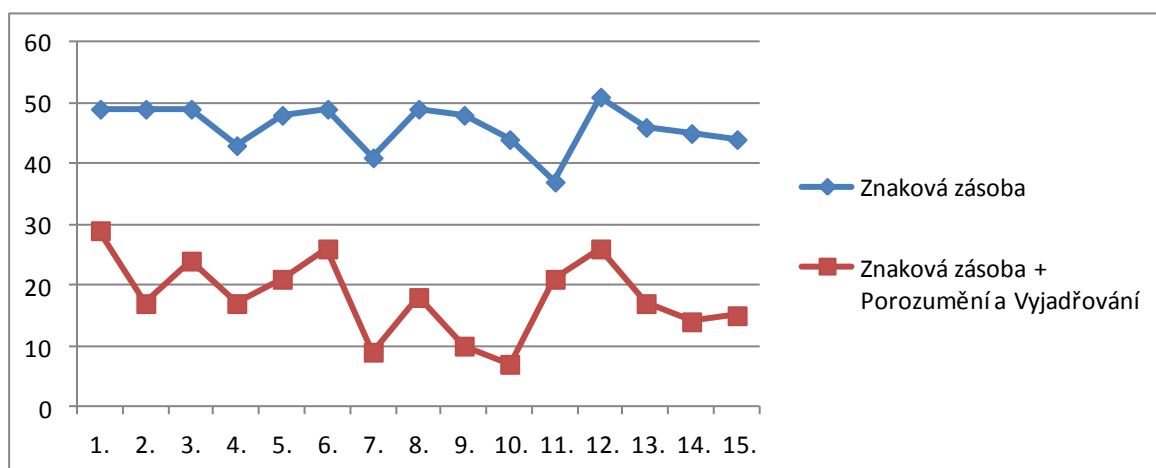
Výsledky celkového skóre komunikativních kompetencí v českém znakovém jazyce jsou relativně vysoké jen díky dobré znakové zásobě, zbylé dvě kategorie jsou významně nízké. Problematika porozumění a užívání českého znakového jazyka neslyšícími žáky zůstává i nadále otevřená. Řešením by mohla být skutečnost, že do mateřských a základních škol s bilingválním výchovně – vzdělávacím programem budou přijímáni učitelé - rodilí mluvčí a aktivní uživatelé českého znakového jazyka.

Směrodatné odchylky v jednotlivých jazykových kategoriích u skupiny neslyšících respondentů ze slyšících rodin a skupiny neslyšících respondentů z neslyšících rodin jsou téměř identické, což odpovídá obdobným variacím odpovědí. Z tohoto důvodu se dají průměrné hodnoty odpovědí platně porovnávat mezi sebou.

Nevyrovnané a rozházené hodnoty odpovědí v kategorii znakové zásoby oproti kategoriím porozumění spolu s vyjadřováním u neslyšících respondentů ze slyšících rodin způsobují, že hodnota Pearsonova korelačního koeficientu je téměř uprostřed (viz. Graf č.

2), přičemž ve skupině neslyšících respondentů z neslyšících rodin je Pearsonův korelační koeficient vysoký (viz. Graf č. 3). Znamená to, že hodnota kategorií porozumění a vyjadřování se v této skupině respondentů úměrně zvedá s hodnotou kategorie znakové zásoby a že vzájemná propojenost jazykových složek je zde prokazatelně silná. Neslyšící respondenti ze slyšících rodin mají sice relativně dobrou znakovou zásobu, která ale nekoreluje s kategoriemi porozumění a vyjadřování v českém znakovém jazyce.

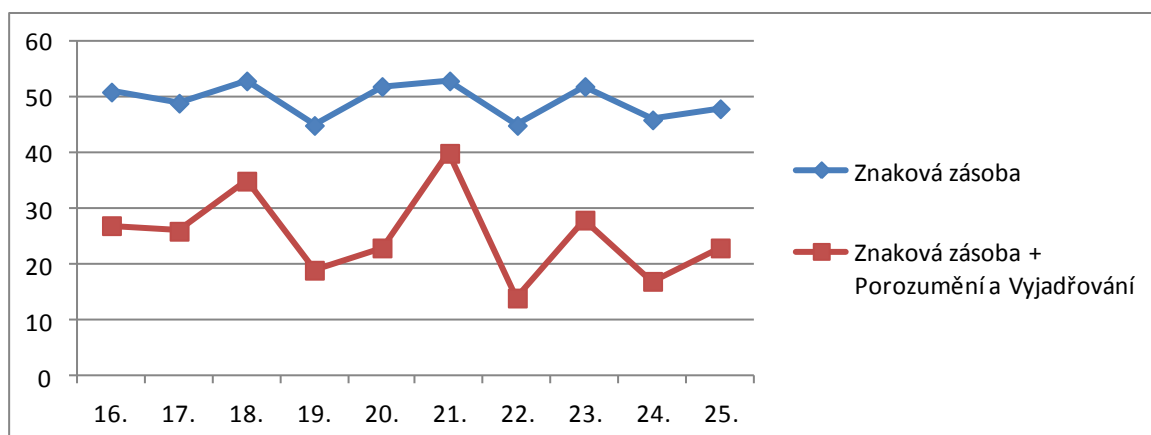
Graf č. 2 Děti ze slyšících rodin, kategorie Znaková zásoba + Porozumění a Vyjadřování



Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu je 0,4463.

Graf č. 3 Děti z neslyšících rodin, kategorie Znaková zásoba + Porozumění a Vyjadřování



Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

Hodnota Pearsonova korelační koeficientu je 0,8649.

V souvislosti s cíli výzkumného šetření byly stanoveny tři hypotézy.

Hypotéza č. 1. Komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je nižší než komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

Z celkového skóre pro všechny testované kategorie je zřejmé, že neslyšící respondenti ve věku 6 až 8 let ze slyšících rodin, navštěvujících bilingvální mateřské a základní školy dosahují 65% komunikativních kompetencí v českém znakovém jazyce v komparaci s neslyšícími respondenty z neslyšících rodin dosahujících hodnot 73% (viz. Graf č. 1). **Hypotéza č. 1 byla potvrzena.**

Hypotéza č. 2. Úroveň znakové zásoby českého znakového jazyka žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je srovnatelná se znakovou zásobou českého znakového jazyka žáků s těžkou sluchovou vadou ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

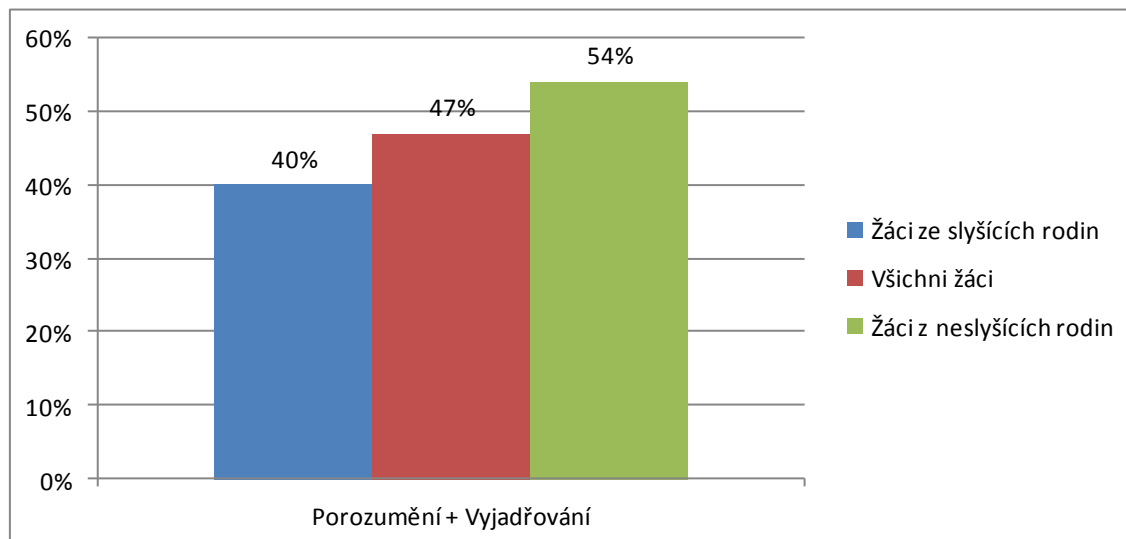
Výsledky šetření ukázaly, že v kategorii znakové zásoby neslyšící žáci ze slyšících rodin získali 84% a neslyšící žáci z neslyšících rodin 90% (viz. Graf. č. 1). V této kategorii byla také zjištěna nejnižší směrodatná odchylka, která se u jednotlivých skupin probandů pohybuje v rozmezí 6 až 7% (viz. Tab. č. 1). Zjištěné hodnoty se mezi skupinou neslyšících žáků ze slyšících a neslyšících rodin příliš neliší, obě skupiny jsou poměrně vyrovnané, proto lze konstatovat, že **hypotéza č. 2 byla potvrzena**, verifikována.

Hypotéza č. 3. Úroveň porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z rodin slyšících rodičů je nižší než úroveň porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z rodin neslyšících rodičů.

Součtem výsledků zjištěných hodnot v kategoriích porozumění a vyjadřování v českém znakovém jazyce dosáhneme průměrných hodnot v nově vytvořené kategorii, která u neslyšících respondentů ze slyšících rodin udává hodnotu 40% v komparaci

neslyšících respondentů z neslyšících rodin 54% (viz. Graf č. 4). **Hypotéza č. 3 byla verifikována.**

Graf 4: Průměrné hodnoty v kategorii Porozumění + Vyjadřování



Zdroj: vlastní výzkumné šetření, 2015

7.6 Diskuse

Kvantitativní výzkumné metody se v oblasti speciálně pedagogických šetření potýkají s všeobecně nízkým počtem respondentů. Ani v případě této diplomové práce tomu není jinak. V České republice se v současnosti k bilingválnímu vzdělávacímu programu pro žáky se sluchovým postižením hlásí čtyři základní školy, které navštěvuje celkem 30 až 33 neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let. Testovaný vzorek 25 žáků odpovídá 75 až 83 % základního vzorku. Problematika nedostatku žáků v základních školách pro žáky se sluchovým postižením je v surdopedické praxi známá, časté jsou vzdělávací přístupy smíšených ročníků v jedné třídě, nebo otvírání tzv. logopedických tříd pro slyšící žáky s narušenou komunikační schopností. Tyto tendence se v budoucnu, s nastupující inkluzí do hlavního vzdělávacího proudu, budou pravděpodobně ještě prohlubovat.

Problematickým místem předkládané testové baterie pro zjišťování úrovně jazykových kompetencí neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let v českém znakovém jazyce je,

že kategorie porozumění jazyka a vyjadřování se v tomto jazyce je založená na subjektivních přístupech rodilého mluvčího. Neslyšící výzkumný asistent, který v českém znakovém jazyce testové úkoly a otázky zadává, bývá empatický k neslyšícím respondentům, má tendence pomáhat jim a navádět je ke správným odpovědím. Toto ale nelze zcela eliminovat, protože úspěšná komunikace v českém znakovém jazyce je založená na adekvátní mimice a vhodné gestikulaci, kterou neslyšící děti citlivě vnímají a rozlišují. Často se ujišťují, zda pochopily zadání a i v průběhu vykovávání úkolu vyžadují průběžnou kontrolu a hodnocení dospělého, zda postupují správně. Neutrální stanovisko tazajícího je znejistí a může mít vliv na kvalitu jejich odpovědí.

Problematickým se jeví i to, že hodnocení testové baterie v kategorii vyjadřování se v českém znakovém jazyce, nelze standardizovat a určit přesná kritéria pro hodnocení této jazykové oblasti. Snaha o bodování počtu pojmů a preferování slovních druhů vychází z logopedického hlediska pro testování úrovně českého jazyka u slyšících dětí v předškolním věku (Klenková, Kolbábková, 2003). Bylo by přínosné, šetření na neslyšících respondentech doplnit a provést kontrolní šetření na slyšících respondentech stejného věku obdobným nebo totožným testem v českém jazyce a získaná data porovnat s hodnotami tohoto šetření. Neméně přínosné by bylo i srovnání Pearsonova korelačního koeficientu v jednotlivých kategoriích českého jazyka a porovnat ho se zjištěnými hodnotami Pearsonova korelačního koeficientu mezi kategoriemi v českém znakovém jazyce. Cílem by mohlo být zjištění, zda jsou tyto vztahy mezi jednotlivými kategoriemi stejně významné jak tomu je v českém znakovém jazyce, z čeho by pak vyplývalo, že přirozené osvojování českého znakového jazyka probíhá stejným kvantitativním i kvalitativním způsobem jako u českého jazyka. Tím lze podložit rovnost osvojování mateřského znakového jazyka a mateřského českého jazyka z pohledu ontogenetického vývoje jazyka a s tím související rozvoj kognitivní složky osobnosti dítěte. Dalo by se tedy předpokládat, že neslyšící žáci s nízkými vzdělávacími výsledky budou z velké míry ze slyšících rodin.

Při tvorbě testové baterie, byla důkladně řešena také otázka bodového hodnocení a významnosti jednotlivých jazykových oblastí v kontextu komunikačních kompetencí v českém znakovém jazyce. Kategorii znakové zásoby byla přiřazena nejvyšší bodová hodnota, až 55 bodů (55%), kategoriím porozumění v českém znakovém jazyce a vyjadřování se v něm odpovídala hodnota 45 bodů (45%). Byly zde zohledněny dvě hlediska, hledisko aktivní a pasivní znakové zásoby a hledisko vzdělávacího obsahu

předmětu Český znakový jazyk v základních školách s bilingválním vzdělávacím programem. U testování kategorií porozumění jazyka a zejména u vyjadřování, se neslyšící respondent může opírat kromě aktivní znakové zásoby i o znakovou zásobu pasivní. V případě testování kategorie znakové zásoby se respondent může opírat pouze o aktivní znakovou zásobu. Z hlediska vzdělávacího obsahu předmětu Český znakový jazyk a očekávaných výstupů, které školní vzdělávací program bilingvální základní školy uvádí a ze kterého se také vycházelo při tvorbě testové baterie, je zaměřen v 1. a 2. ročníku zejména na rozvoj znakové zásoby a to v různých oblastech života člověka. Je možné se domnívat, že vyšší úroveň lexikálně sématické jazykové roviny je podmínkou pro dobré zvládnutí komunikačních kompetencí projevujících se zejména v pragmatické rovině jazyka.

8 Závěr

Bilingvální vzdělávání žáků s těžkou sluchovou vadou se v souvislosti s nastupující inkluzivní tendencí jeví jako problematické. Zařazování žáků s těžkou sluchovou vadou do hlavního vzdělávacího proudu zcela vylučuje možnost jejich bilingválního vzdělávání. Bilingvální mateřské a základní školy z důvodů nedostatku žáků rozšiřují školní vzdělávací programy pro slyšící žáky s narušenou komunikační schopností, kteří jsou přísně oddělováni od žáků neslyšících a to i v odpoledních, volnočasových aktivitách. Nové rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání neobsahují vzdělávací obsahy pro český znakový jazyk a neslyšící žák v hlavním vzdělávacím proudu bude od září 2016 odkázán na vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, který vzdělávací obsah předmětu Český znakový jazyk pravděpodobně obsahovat nebude. Toto bude plně v kompetenci ředitele školy, respektive třídního učitele neslyšícího žáka.

Diplomová práce v teoretické části popisuje bilingvální vzdělávání současného školského vzdělávacího systému, který v České republice existuje 18 let. Za toto poměrně krátké období se do české surdopedické problematiky podařilo začlenit témata, jakými jsou gramatika českého znakového jazyka, ontogenetický vývoj znakového jazyka dítěte s těžkou sluchovou vadou nebo problematika školních odkladů a školní nezralosti neslyšících dětí. O těchto oblastech také podrobněji pojednává teoretická část práce.

Cílem empirické části a výzkumného šetření bylo zjistit úroveň komunikačních kompetencí v českém znakovém jazyce u neslyšících žáků ve věku 6 až 8 let, pro tyto účely a pro účely dalšího využití speciálními pedagogy – surdopedy navrhnout testovou baterii pro zjištění tří jazykových kategorií: kategorie znakové zásoby, porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce a srovnat úroveň znakové zásoby, porozumění a schopnosti vyjadřování v českém znakovém jazyce u neslyšících dětí ve věku 6 až 8 let z neslyšících rodin na jedné straně a ze slyšících rodin na straně druhé. Výzkumných cílů bylo v plné míře dosaženo a výsledky šetření poukázaly mimo jiné, i na zajímavé korelační vztahy mezi jednotlivými testovanými jazykovými kategoriemi. V návaznosti na výzkumné cíle byly stanoveny také tři hypotézy, které byly šetřením všechny verifikované.

Komunikativní kompetence v českém znakovém jazyce se u neslyšících žáků ze slyšících rodin v bilingválním mateřských a základních školách postupně vyrovnávají s komunikativní úrovní v tomto jazyce u neslyšících žáků z neslyšících rodin, pro které je český znakový jazyk mateřský. Český znakový jazyk se i díky médiím dostává do povědomí slyšící veřejnosti jako plnohodnotný minoritní jazyk a komunikační prostředek neslyšících osob.

9 Seznam použité literatury

BLAŽKOVÁ, Božena. *Chodíme do školy I.: [učebnice pro pomocné a zvláštní školy]*. 1. vyd. Ilustrace Danuše Plajnerová. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-66-3.

BLAŽKOVÁ, Božena. *Chodíme do školy II.: [učebnice pro pomocné a zvláštní školy]*. 1. vyd. Ilustrace Danuše Plajnerová. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-858-0167-1.

BOUVET, Danielle. *The path to language: bilingual education for deaf children*. Philadelphia: Multilingual Matters, c1990. Multilingual matters (Series). ISBN 1853590789.

GREGORY, Susan (ed.). *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Dítě s těžkou sluchovou vadou z pohledu klinického logopeda*. [online]. 2010 [cit. 2015-12-03]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2010/06/06.pdf>

HOUDKOVÁ, Zuzana. *Sluchové postižení u dětí - komplexní péče*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

CHMÁTALOVÁ, Zuzana. *Testy a testování dovedností ve znakovém jazyce u neslyšících dětí*. Praha, 2011. Bakalářská práce. FF UK.

JABŮREK, Josef. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. 1. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla ŘEHÁKOVÁ. *Surdopedie: komunikace sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-004-X.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. Recenze DVD raná komunikace v neslyšící rodině DVD raná komunikace v neslyšící rodině. *Info-Zpravodaj*. 2007, 15(2), 24-25.

KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KOPEČNÝ, Petr. *Logopedická intervence u osob se zdravotním postižením ve věku mladé dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7339-5.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KUBOVÁ, Libuše. *Řeč obrázků: komunikační systém tvořený obrazovými symboly: piktogramy + metodická příručka: volná řada pomůcek pro alternativní komunikaci*. 1. vyd. Praha: Parta, 2011-. ISBN 978-80-7320-175-3.

LEŽALOVÁ, Renata. *Pedagogický proces a dítě*. In BURIÁNOVÁ, Jana, Věra JAKOUBKOVÁ a Hana NÁDVORNÍKOVÁ. *Řízení mateřské školy: komplexní přehled všech povinností spojených s řízením MŠ!*. Praha: Raabe, 2004-. Nahlížet - nacházet. ISBN 1801-8394.

MAHSHIE, Shawn Neal. *Educating deaf children bilingually: With insights and applications from Sweden and Denmark*. Pre-College Programs, Gallaudet Univ., 1995.

MOTEJZNÍKOVÁ, Jitka. *Vývoj znakového jazyka u neslyšících dětí*. [online]. 2006 [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/127-vyvoj-znakoveho-jazyka-u-neslysicich-deti>

MYŠKA, Petr. Postižení sluchu v dětském věku, následná léčebně – rehabilitační péče. [online]. 2007 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2007/02/06.pdf>

NEUBAUER, Karel. *Úvod do logopedie sluchově postižených: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-755-3.

NOVÁK, Alexej. *Foniatrye a pedaudiologie*. Praha: vl. n., 1994.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8407-9.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-716-8715-4.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

PROCHÁZKOVÁ, Věra a Petr VYSUČEK. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-18-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

SCHICK, Brenda S, Marc MARSCHARK a Patricia Elizabeth SPENCER. *Advances in the sign language development of deaf children*. New York: Oxford University Press, 2006. Perspectives on deafness.

SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1008-7.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-858-9945-0.

STRNADOVÁ, Věra. *Úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-708-3564-8.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-721-6232-2.

ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-859-3167-2.

TETAUEROVÁ, Ivana. *Mezinárodní znakový systém*. Vyd. 1. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87153-13-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. *Neslyšící dítě v klinické praxi*. In ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

10 Seznam příloh

Příloha I. Piktogramy

Příloha II. Piktogramy

Příloha III. Piktogramy

Příloha IV. Piktogramy

Příloha V. Černobílý obrázek: Porozumění

Příloha VI. Barevný obrázek: Vyjadřování

Příloha VII. Testové otázky, bodové hodnocení

